

# Ohjattu työharjoittelu poliisiopiskelijan ammatti-identiteetin kehittäjänä

Pro gradu -tutkielma

Inka Pulkkinen

KTK 0232920

Kasvatustiede / Yleinen kasvatustiede

Esa Poikela

Lapin yliopisto

2015

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Ohjattu työharjoittelu poliisiopiskelijan ammatti-identiteetin kehittäjänä

Tekijä: Inka Pulkkinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu – työ ☒ Laudaturtyö ☐ Lisensiaatintyö ☐

Sivumäärä: 99, liitteiden lukumäärä: 3

Vuosi: 2015

### **Tiivistelmä:**

Tämä tutkimus on toteutettu yhteistyössä Poliisiammattikorkeakoulun kanssa. Tutkimus käsittelee lukuvuonna 2013–2014 toteutunutta poliisin peruskoulutukseen kuuluvaa ohjattua työharjoittelua opiskelijoiden näkökulmasta. Tavoitteena oli selvittää, miten ohjattu työharjoittelu kehittää poliisiopiskelijan ammatti-identiteettiä. Poliisikoulutus koki koulutus uudistuksen vuonna 2014 ja uuden muotoiset harjoittelut tulevat käytäntöön loppuvuodesta 2015. Tämä tutkimus on vanhan muotoisen työharjoittelun päättötyö, jonka avulla nostetaan esiin ohjatun työharjoittelun vahvuuksia ja kehittämiskohteita.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2014 haastattelemalla kahta vastavalmistunutta poliisia sekä seitsemää poliisiopiskelijaa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka analyysi on toteutettu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Ala- ja yläluokat muodostuivat analyysissä aineistolähtöisesti, ja niiden pohjalta analyysi eteni teoriaan pohjautuviin yhdistäviin luokkiin ja kategorioihin. Tutkimuksen kategoriat ovat ammatillinen identiteetti, ammatillinen kasvu sekä osaaminen.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu ammatillisen identiteetin kehittymisestä, kokemuksellisesta oppimisesta sekä osaamisen arvioinnista työharjoittelussa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ohjattu työharjoittelu on tärkeä tekijä poliisiopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymisen prosessissa. Ammatillinen kehittyminen on yksilöllinen prosessi, jota tukevat opiskelijan osaamisen ja ammatillisen kasvun kehittyminen ohjatussa työharjoittelussa. Poliisiopiskelijan osaaminen kehittyy erityisesti työssä oppimisen ja arvioinnin kautta. Ammatillista kasvua kehittävät oppimisen ohjaus sekä ammatillinen kehittyminen kokemuksellisen oppimisen ja reflektoinnin seurauksena.

Avainsanat: työharjoittelu, työssä oppiminen, ammatillinen identiteetti, ammatillinen kasvu, kokemuksellinen oppiminen, työssä oppimisen ohjaus ja arviointi.

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi ☒

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi ☒

1 JOHDANTO .....	4
2 POLIISIN AMMATTI JA KOULUTUS .....	6
2.1 Poliisin perustutkinto .....	7
2.2 Valintakriteerit .....	7
2.3 Poliisin koulutusstrategia .....	9
2.4 Poliisiammattikorkeakoulun pedagoginen strategia .....	10
2.5 Työssäoppiminen Poliisiammattikorkeakoulussa .....	12
3 POLIISIN AMMATIN JA TYÖSSÄ OPPIMISEN TUTKIMUKSESTA .....	15
3.1 Poliisin ammattitaidon oppiminen .....	15
3.2 Työssä oppiminen ammattikorkeakoulussa .....	18
4 KESKEISET KÄSITTEET .....	21
4.1 Ammatillisen identiteetin kehittyminen .....	21
4.1.1 Ammatillinen identiteetti .....	22
4.1.2 Ammatillinen kasvu .....	25
4.2 Kokemuksellinen oppiminen .....	26
4.2.1 Reflektiivisyys .....	27
4.2.2 Työssä oppiminen .....	28
4.2.3 Työssä oppimisen prosessit .....	31
4.2.4 Työssä oppimisen ohjaus .....	32
4.3 Osaamisen arviointi .....	34
4.3.1 Käytännön osaamisen arviointi .....	36
4.3.2 Kriteeriperusteinen arviointi .....	38
4.3.3 Palaute ja itsearviointi .....	39
5 TUTKIMUSONGELMA .....	43
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	44
6.1 Tutkimusote .....	44
6.2 Puolistrukturoitu haastattelu .....	46
6.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi .....	47
7 AINEISTON ANALYYSIN TULOKSET .....	52
7.1 Ohjattu työharjoittelu kokemuksena .....	52
7.2 Ohjaus ja arviointi poliisiuden rakentumisen tukena .....	59
7.3 Ohjauksen ja arvioinnin kehittämisen haasteet .....	66

7.4 Analyysin tulosten yhteenveto .....	73
8 POLIISIOPISKELIJAN AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTYMINEN .....	75
9 POHDINTA.....	84
LÄHTEET .....	88
Liite 1 Saatekirje.....	97
Liite 2 Haastattelurunko .....	98
Liite 3 Aineiston analyysi –taulukko.....	99

# 1 JOHDANTO

Poliisiammattikorkeakoulusta valmistuttuaan poliisiopiskelijan oletetaan olevan poliisi-työn asiantuntija. Se käsitys, mikä opiskelijalla on itsestään poliisina valmistuttuaan, on merkityksellinen hänen työskentelylleen sekä tulevalle työuralleen. Opiskelijan ammatilista kehittymistä, käsityksiä itsestään poliisina sekä oppimista on tuettava erilaisin keinoin. Yksi tapa, jolla Poliisiammattikorkeakoulu pyrkii tukemaan opiskelijan ammatilista kehittymistä, ovat pitkät työharjoittelujaksot. Tutkin gradussani poliisin perusopintoihin sisältyvää ohjattua työharjoittelua ja sen merkitystä poliisiopiskelijan ammatti-identiteetin kehittäjänä.

Työssä oppimisella on poliisikoulutuksessa pitkät perinteet. Työharjoittelun merkitystä osana poliisin perustutkintoa on tutkinut Risto Honkonen (2000). Hänen tutkimuksessaan *Työssä oppiminen osana poliisin peruskoulutusta* arvioidaan työharjoittelussa tapahtuvaa oppimista poliisin ammattiin sosiaalistumisessa. Tutkimus on toteutettu siihen aikaan, kun varsinainen työharjoittelu oli suhteellisen uusi asia. Muulla tavalla työssäoppiminen on ollut poliisin ammatissa keskeisellä sijalla aina. Kahdeksankymmentäluvulle saakka poliisin peruskoulutus oli lyhyt perehdyttämiskurssi ja oppiminen tapahtui pääasiassa työssäoppien. (Honkonen 2000, 5.)

Poikelan (2005b, 23) mukaan pedagogiikan tehtävänä ei ole ainoastaan tiedon jakaminen, vaan myös laadullisesti hyvän kokemuksen tuottaminen toiminnan kautta. Tähän toimintaan sisältyy sekä tiedon konstruointi että soveltaminen käytännössä. Koulutuksessa opiskelijan tulisi ennen kaikkea oppia oppimaan, hallita tieteen- tai ammattialansa perusasiat ja kyetä erikoistumaan työn vaatimiin tehtäviin. Tällaisen toiminnan mahdollistaa muun muassa työssä oppiminen, joka on kiinteä osana työprosesseja. (Mt., 23–24.) Lisäksi ammatillisen identiteetin kehittymiseen tulisi kiinnittää huomiota, sillä eheä ammatillinen identiteetti tukee työhyvinvointia, työniloa ja -laatua sekä työn tuottavuutta (Vähäsanta-

nen, Paloniemi, Hökkä & Eteläpelto 2014, 220). Ilman ammatillisen identiteetin kypsymistä ammatti on yksilölle jossain määrin toissijainen, jolloin elämän painopiste on ammatin ulkopuolella (Räty 1987, 128).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, millä tavoin käytännön harjoittelukokemukset sekä työharjoittelun ohjaus ja arviointi rakentavat poliisiopiskelijan ammatillista identiteettiä. Tutkimus on ajankohtainen, sillä poliisikoulutus uudistui tammi-kuussa 2014 ammattikorkeakouluksi ja uuden muotoiset harjoittelut tulevat käytäntöön loppuvuodesta 2015. Tutkimuksessani on mukana hyödyntämisnäkökulma, sillä saatua tietoa pyritään hyödyntämään harjoittelukäytäntöjen kehittämisessä eteenpäin. Se tulee olemaan nykymuotoisen harjoittelun päättötyö, jonka avulla nostetaan esiin harjoittelun vahvuuksia ja kehittämiskohteita ammatti-identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Hyödyntämisnäkökulman lisäksi ohjattua työharjoittelua on tärkeää tutkia, jotta työharjoittelu, sen ohjaus ja arviointi voisivat kehittyä opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista paremmin tukevaksi.

Tutkimusta luettaessa on muistettava, että tutkimuksessa tarkastellaan jo mennyttä koulutusrakennetta. Tämänhetkiset opetussuunnitelma, perustutkinto, valintakriteerit ja harjoittelukäytännöt ovat erilaiset.

## 2 POLIISIN AMMATTI JA KOULUTUS

Suomessa vallitsee myönteinen poliisikulttuuri. Myönteisyyden mahdollistaa muun muassa se, ettei poliisikulttuurin ole tarvinnut eristäytyä muusta kansalaisyhteiskunnasta ja kansalaisista, jolloin poliisikulttuuri ei muutu ”omalakiseksi”. Ammattitaitoisten ja kuralaisten poliisien olemassaolon mahdollistaa poliisien korkea koulutustaso. ”Yhteiskunta ansaitsee sellaisen poliisin kuin se itse on” tarkoittaa, että esimerkiksi Suomen tasarvoisuus sekä oikeudenmukainen ja solidaarinen yhteiskunta heijastuvat myös poliisin ominaisuuksissa. (Korander 2004, 20–21.)

Poliisityö muotoutuu poliisimiesten tai -naisten ympäröivään maailmaan mukautumisen kautta, jossa todellisuuden rakenneosat käsitetään, konstruoidaan ja ylläpidetään ammatillisen kulttuurin mukaisina. Hallinnollisten, lain mukaisten ja virallisten asetusten lisäksi poliisien säännöt sisältävät peukalosääntöjä. Peukalosäännöt muodostuvat poliisikulttuurissa, jossa on yksilöllisiä arvoja, asenteita ja tulkintoja erimielisyyksineen. Niissä sekoittuvat poliisien asenteellinen ja arvosidonnainen eetos, ennakoimaton vaara, tulospaineet ja valta-auktorioteetti. (Mt., 2004, 5.)

Poliisikulttuurin luonteen ominaisuuksia ovat poliisien kutsumus, nuorena toimintahakuisuus, vanhempana kyynisyys ja pessimismi, lähes jatkuva epäily, ammatillinen eristäytyminen, keskinäinen solidaarisuus, hegemoninen maskuliinisuus<sup>1</sup>, moraalinen ja poliittinen konservatiivisuus, pragmaattisuus, hierarkkisuus, sitoutuneisuus, legalismi<sup>2</sup> ja oikeudenmukaisuus. Jos näitä piirteitä ei ole ollenkaan tai niitä ylikorostetaan, tuotetaan huonoa poliisityötä. (Mt., 18.)

Poliisin ammatti-identiteettiin tulisi kuulua poliisityön henkisten työkalujen sekä poliisikulttuurin piirteiden sopivan hallitsemisen osaaminen ja omaaminen. Hyvällä poliisilla

---

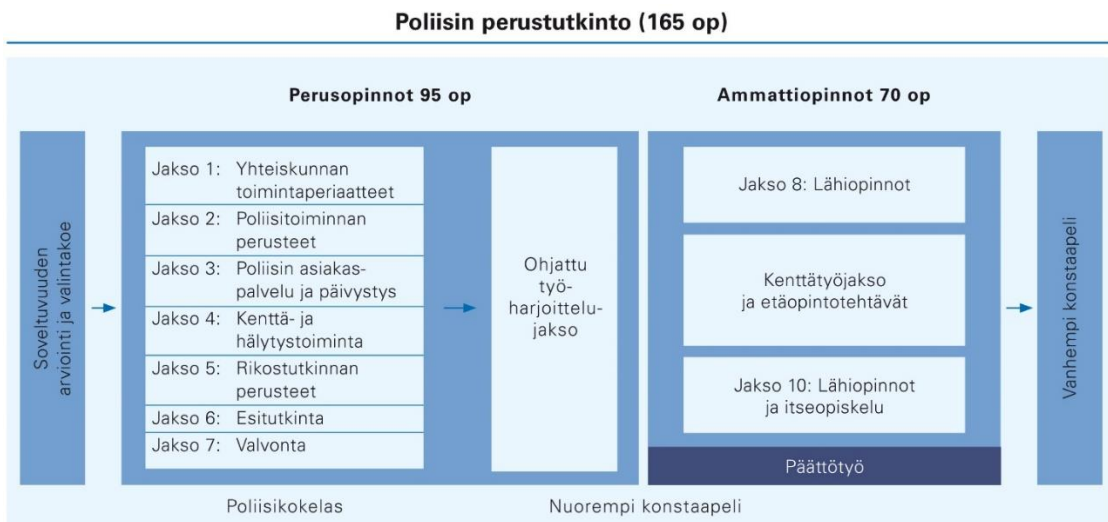
<sup>1</sup> Kuvaus niistä ideoista ja normeista, joihin poliisimiesten tulisi pyrkiä.

<sup>2</sup> Lojaalisuus lakia kohtaa, oikeudenmukaisuus.

on ominaisuuksia kaikista mainituista ääripositioista siten, että hänellä on kyky orientoitua tehtävän ja tarpeen mukaan. Poliisin on tavoiteltava professionaalista suhtautumista työhön sekä käytännön ja teorian sopusuhtaista hallintaa. (Mt., 18, 20.)

## 2.1 POLIISIN PERUSTUTKINTO

Poliisin tutkinnon tavoitteena on saada opiskelija ymmärtämään poliisin rooli valtio- ja yhteiskuntajärjestyksen sekä yleisen järjestyksen ja turvallisuuden ylläpitäjänä. Tutkinnon suoritettuaan opiskelija on sisäistänyt poliisitoiminnan päämäärät ja eettiset periaatteet. Lisäksi hänellä on ajan vaatimusten mukainen ammattitaito sekä valmiudet kehittää ammattitaitoaan. Laajuudeltaan poliisin perustutkinto on 165 opintopistettä ja kestää noin 2,5 vuotta. (Opinto-opas 2013–2014, 5-6.)



Kuvio 1. Poliisin perustutkinto (Opinto-opas 2013–2014)

## 2.2 VALINTAKRITEERIT

Perustutkinkokoulutukseen haettaessa hakijan on täytettävä tietyt valintakriteerit. Peruskoulutuksen opiskelijavalinnan suorittaa Poliisiammattikorkeakoulun valintatoimikunta. Toimikuntaan kuuluu kahdeksan henkilöä: kaksi koulutuksen ja oppilasvalintojen asiantuntijaa, yksi Poliisiammattikorkeakoulun opettajakuntaan kuuluva, yksi poliisijärjestöjen edustaja ja neljä jäsentä poliisin muista yksiköistä. Opiskelijavalinnan vaatimukset



säädetään Poliisikoulutuksesta annetun lain (68/2005) 6 §:ssä. Laissa säädetty vaatimukset ovat 1) Suomen kansalaisuus 2) suorittanut vähintään ammatillisen perustutkinnon tai lukion oppimäärän taikka suomalaisen ylioppilastutkinnon tai muun ylioppilastutkintoasetuksessa (1000/1994) tarkoitetun tutkinnon 3) terveydentilaltaan ja muutoin poliisin tehtävien asianmukaisen hoitamisen kannalta sopiva 4) saanut vähintään B-luokan ajo-oikeuden 5) hankkinut vähintään vuoden työkokemuksen sekä 6) suorittanut hyväksytysti valintakokeen. Poliisiammattikorkeakoulu voi erityisistä syistä myöntää poikkeuksen 1 ja 2 sekä 5 kohdassa säädetystä vaatimuksista. (Poliisin perustutkintokoulutuksen valintaperusteet 2012)

Poliisiammattikorkeakouluun hakija haastatellaan ensimmäisen kerran asuinpaikkansa poliisilaitoksella. Haastattelijana ja hakemuksen vastaanottajana toimii poliisilaitoksen poliisipäällikkö tai hänen määräämänsä päällystöön kuuluva poliisimies. Vastaanottajan tehtävänä on haastatella hakija sekä antaa Poliisiammattikorkeakoululle lausunto hakijan sopivuudesta ammattiin. (Mt., 2012)

Kaikki hakijat kutsutaan valintakokeeseen valintatoimintakunnan esityksestä. Poliisin perustutkintokoulutuksessa poliisiopiskelijat valitaan koulutukseen kolmivaiheisen valintakokeen perusteella. Ensimmäisessä vaiheessa hakija suorittaa kuntokokeen, psykologisia testejä, tutkintokielen kokeen sekä kirjalliseen kokeen. Toiseen vaiheeseen kutsutaan ensimmäisessä vaiheessa menestyneitä hakijoita pisteiden antamassa paremmuusjärjestyksessä. Toisessa vaiheessa psykologiset testit jatkuvat, minkä lisäksi hakija osallistuu ryhmätehtävään ja henkilökohtaiseen haastatteluun. Jotta hakijalla on mahdollisuus päästä sisään, on hänen saatava kaikilta osa-alueilta vähintään yksi piste. Kolmannessa vaiheessa on terveystarkastus ja päihdetesti. Terveystarkastuksessa hakijalla ei saa ilmetä työkykyä rajoittavaa tai alentavaa sairautta. Päihdetesti täytyy olla puhdas eikä siitä saa kieltäytyä. (Mt., 2012)

Henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan valittavan henkilön tulee olla sopiva poliisin tehtävien asianmukaisen hoitamisen kannalta. Valinnoissa korostetaan yhteistyö- ja oppimiskykyä, viestintätaitoja sekä poliisin ammattiin sopivaa luonnetta. Sopivuutta arvioidaan

poliisilaitoksen lausunnossa sekä valintakokeen eri vaiheissa. Elämäntavoiltaan valittavan on oltava poliisin ammatin vaatimuksen mukainen. Vaatimuksia määritellään muun muassa poliisilaissa (493/1995) ja poliisiasetuksessa (1112/1995). Lisäksi hakijasta tehdään perusmuotoinen turvallisuusselvitys suojelupoliisin toimesta. Turvallisuusselvityksen perusteella ilmenevät rangaistusseuraamukset, poliisilakiperusteiset kiinniotot, rasiset asenteet ja/tai turvallisuus- tai muut riskit. Tieliikennelain säännösten rikkomisesta tai muusta vähäisestä rikoksesta tuomittu rangaistus ei välttämättä ole este valintakokeeseen kutsumiselle, mikäli hakijaa voidaan rikosten laatu, määrä tai ajankohta huomioon ottaen pitää elämäntavoiltaan poliisin ammattiin sopivana. (Mt., 2012.)

### **2.3 POLIISIN KOULUTUSSTRATEGIA**

Hyvä vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan, poliisioppilaitoksen sekä poliisin eri yksiköiden välillä on avain laadukkaan ja ajanmukaisen koulutuksen toteuttamiseen. Ajan kohtaisten tarpeiden välittyminen ja niiden huomioon ottaminen varmistetaan tulevaisuudessa ottamalla kentän edustajia systemaattisesti mukaan koulutustasojen opetussuunnitelmien kehittämistyöhön. (Poliisin koulutusstrategia 2007, 7.)

*Koulutuksen työelämävastaavuutta voidaan kehittää*

- *laajentamalla monialaisen oppimisen (ongelmaperustaisen opiskelun, itseopiskelun, teemaopetuksen, tehtävänmukaisten harjoitusten ja case-opetuksen) osuutta opinnoissa*
- *oppilaitosten ja muiden poliisin yksiköiden yhteisten harjoitusten kehittämisellä.*
- *tukemalla henkilöstön työnkiertoa oppilaitoksen ja muiden poliisin yksiköiden välillä*
- *selkiyttämällä työssä oppimis- ja harjoittelujaksoja, määrittelemällä oppimistavoitteita, lisäämällä ohjausta sekä ajoittamalla ne oppimisen kannalta otollisesti*
- *kehittämällä vaikuttavuusarviointeja ja näyttökokeita*
- *asettamalla koulutustavoitteet osaamisperusteisesti ja muokkaamalla tutkinto-koulutodistusta laatusertifikaatiksi*
- *ohjaamalla tutkielma/päättytyö/opinnäytetyöskentelyä työelämäsuuntautuneiden, yhdessä työpaikkojen kanssa ohjattujen projektihankkeiden suuntaan*

- *kehittämällä etäopiskelua niin, että opiskelu on mahdollista varsinaisen työn ohella*
- *kehittämällä opintoja putkitutkinnosta moduulitutkinnoksi*
- *työstämällä oppimateriaaleja yhdessä kentän kanssa*

(Poliisin koulutusstrategia 2007, 7-8.)

## **2.4 POLIISIAMMATTIKORKEAKOULUN PEDAGOGINEN STRATEGIA**

Poliisiammattikorkeakoulun strategiset tavoitelinjaukset ovat 1) poliisin ammattiosaamisen kehittäminen ja poliisialan tietoperustan parantaminen 2) jatkuva prosessien kehittäminen 2) henkilöstön kehittäminen ja 4) kansainvälisen yhteistyön kehittäminen. Opetussuunnitelman pohjana toimii pedagoginen strategia, jonka tehtävänä on varmistaa osaamis- ja ammattitaitovaatimusten täyttyminen sekä eettisesti korkeatasoisen poliisityön toteutuminen. Pedagoginen strategia ohjaa opetussuunnitelmien kautta opiskelijan osaamisen kehittymistä ja asiantuntijaksi kasvua. Se osoittaa Poliisiammattikorkeakoulun pedagogiset painopisteet koulutus- ja oppimistoiminnassa sekä pyrkii rakentamaan kehitysmuotoista ilmapiiriä. Pedagoginen strategia on toteutettu Poliisiammattikorkeakoulun strategian mukaisesti ottaen huomioon poliisihallinnon erityispiirteet ja osaamisvaatimukset sekä Poliisin koulutusstrategian 2007–2014. (Opinto-opas 2013–2014, 2.)

Poliisiammattikorkeakoulun arvot ovat oikeudenmukaisuus, ammattitaito, palveluperiaate ja henkilöstön hyvinvointi. Nämä arvot ohjaavat osaltaan koulutusta sekä oppimis- ja ohjaustoimintaa. Olennaisinta opetuksessa on arvioida jokaisen opetusalueen osalta, millaista osaamista tavoitellaan ja miten se voidaan saavuttaa. Poliisiammattikorkeakoulun pedagoginen strategia perustuu ajatukseen opiskelijasta aktiivisena tiedonrakentajana. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksessa pyritään tukemaan opiskelijan omien kysymysten heräämistä, kokeilua, ongelmaratkaisua ja aktiivista työskentelyä. (Opinto-opas 2013–2014, 2.)

Opiskelijan omaa aktiivista osallistumista oppimisprosessiin sekä ammatillista ja henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä korostetaan ja tuetaan. Sen lisäksi opetuksessa otetaan

huomioon oppimisen tilannesidonnaisuus ja vuorovaikutuksellisuus sekä opiskelijan aikaisemman tiedot ja kokemukset. Tällä halutaan edistää erilaisissa ympäristöissä ja kulttuureissa tuotettua tietoa sekä aiemman tiedon hyödyntämistä. Oppimisesta poliisiammattikorkeakoulussa halutaan tehdä innostavaa, uutta luovaa, vastuullista ja tutkivaa työelämänkehittämistyötä. (Opinto-opas 2013–2014, 2.)

Poliisiammattikorkeakoulun pedagogisessa strategiassa esiintyy viisi painopistealuetta, jotka ovat opetussuunnitelmatyön lähtökohta. Alueet ovat 1) Opetus ja oppiminen 2) Oppimisympäristöt 3) Osaaminen ja 4) Kehittäminen. Opetuksen lähtökohtana on osaamislähtöisyys eli tutkinnot ja opintojaksot pohjautuvat työelämästä johdettuihin tavoitteisiin. Palautejärjestelmän (opiskelijapalaute ja opettajan antama vastapalaute) vakiinnuttaminen ja aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen (AHOT) määrittäminen ovat opetuksen kehittämisen keskeisimmät tavoitteet. (Opinto-opas 2013–2014, 3.)

Opintojen laadun takaamisessa on olennaista ottaa huomioon opintojen työelämävastavuus. Poliisikoulutuksessa se pyritään tavoittamaan huomioimalla ja panostamalla oppimisympäristöihin. Opetuksen tarkoituksenmukaisuus ja toimivuus varmistetaan toteuttamalla oppimistilanteita erilaisin menetelmin ja välinein. Lisäämällä yhteisharjoituksia, kehittämällä näyttömenettelyitä sekä hyödyntämällä työssä oppimisen mahdollisuuksia mahdollistuvat erilaiset, tarkoituksenmukaiset oppimisympäristöt. Lisäksi työelämäyhteistyötä ja sen kehittämistä voidaan tukea ylläpitämällä Poliisiammattikorkeakoulun henkilökunnan työelämä tietoutta. (Opinto-opas 2013–2014, 3.)

Osaamisen tavoitteet ovat asetettu koskemaan sekä opiskelijoita että henkilökuntaa. Henkilöstön osaamista kehitetään ja ylläpidetään käytettävissä olevin keinoin ja voimavaroin. Tavoitteena on osaamisen ja asiantuntijuuden jakaminen sekä huomion kiinnittäminen kokonaisvaltaiseen turvallisuusajatteluun. Oppimistavoitteet pyritään perustamaan työelämästä tunnistettuihin osaamistarpeisiin tulevia osaamistarpeita ennakoiden. Lisäksi sisäisen turvallisuuden ohjelma sekä muut vastaavat yhteiskunnalliset ohjelmat vaikuttavat poliisin rooliin ja tehtäviin kohdistuviin osaamisvaatimuksiin ja näin ollen ne tulee ottaa koulutuksessa huomioon. (Opinto-opas 2013–2014, 3.)

Poliisiammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön ylläpitäminen, kehittäminen sekä aktiivinen toimiminen tapahtuu verkostoyhteistyössä eri turvallisuusviranomaisten oppilaitosten ja korkeakoulujen kanssa. Opetuksen ja tutkimuksen välistä yhteistoimintaa hyödynnetään yhä enemmän työelämän kehittämisprojekteissa ja opettajien opinnäytetöiden ohjaus- ja menetelmäosaamisvaatimuksia tullaan tulevaisuudessa lisäämään. Tutkivan oppimisen avulla pyritään edistämään ratkaisukeskeistä ja perusteluihin nojautuvaa ajattelua, oppimista ja työotetta. (Opinto-opas 2013–2014, 3.)

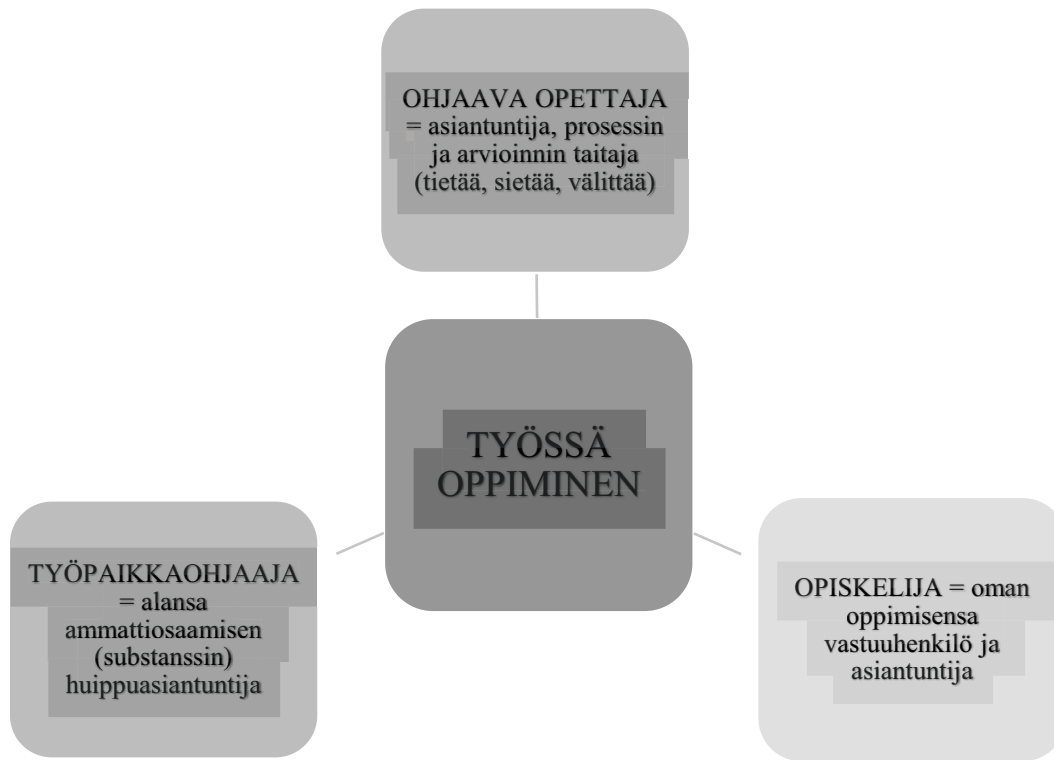
Opiskelijan arvioinnin ytimessä ovat ammatilliset osaamistavoitteet ja työelämän kehittäminen. Olennaista on arviointiperusteiden ja –kriteereiden selkeys ja opiskelijan tietoisuus niistä etukäteen. Palautteessa panostetaan rakentavuuteen, kannattavuuteen ja korjaavuuteen. Lisäksi koulutustoiminnan vaikuttavuuden arvioinnin kehittäminen ja sen tekeminen säännöllisesti ovat arviointia koskevia tavoitteita. Arvioinnissa korostuvaa työelämäyhteyttä ja työnantajilta saatua palautetta pyritään hyödyntämään erityisesti opetuksen menetelmien ja sisällön kehittämisessä. (Opinto-opas 2013–2014, 4.)

## **2.5 TYÖSSÄOPPIMINEN POLIISIAMMATTIKORKEAKOULUSSA**

Työssä oppiminen<sup>3</sup> on työpaikoilla, aidoissa työympäristöissä tapahtuvaa organisoitua tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua (Pohjonen 2001, 90). Saralan & Saralan (1996, 138) mukaan työssä oppiminen on oppimista omista kokemuksista ja organisaa-tion perinteestä. Sitä voidaan tukea henkilökohtaisen ohjauksen ja organisoidun koulutuksen sekä kokemuksellisen oppimisen avulla. Parhaimmillaan työssä oppiminen mahdollistaa opiskelijoille oikeassa työympäristössä työskentelemisen, opiskelumotivaation kasvamisen ja ammatillisen osaamisen syventymisen. Se lisää vastuuntuntoa opinnoista sekä tekee työelämän pelisäännöt opiskelijoille tutuksi. (Santala 2001, 72; Sarala & Sarala 1996, 138.)

---

<sup>3</sup> Työssä oppiminen -termin kirjoitusasun määrää kontekstiyhteys. Kun tekstissä puhutaan työssä oppimisesta teoriaan liittyen, on termi kirjoitettuna erikseen. Termin liittyessä poliisin koulutukseen kirjoitetaan se yhteen (työssäoppiminen).



Kuvio 2. Käsitys keskeisistä rooleista työssä oppimisessa (Santala 2001, 71)

Poliisin perustutkintoon kuuluu kaksi työssäoppimisen jaksoa: ohjattu työharjoittelu sekä kenttätöjajakso. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ohjattua työharjoittelua, joka sijoittuu perusopinnojen loppuun, ja on laajuudeltaan 30 op kestäen 27–34 viikkoa. Ohjattu työharjoittelu on ohjattua, tavoitteellista ja arvioitavaa poliisityön tekemistä. Sen aikana opiskelija osallistuu tavanomaisten poliisitehtävien suorittamiseen sekä soveltaa perusopinnoissa oppimiaan tietoja ja taitoja aidossa työympäristössä, kokeneen poliisin ohjauksessa ja valvonnassa. Työharjoittelujakso tehdään Poliisiammattikorkeakoulun osoittamassa poliisilaitoksessa ja opiskelija nimitetään työharjoittelun ajaksi määräaikaan nuoremman konstaapelin virkasuhteeseen. Tavoitteena ohjatussa työharjoittelujaksossa on, että harjoittelija oppii suoriutumaan tavanomaisimmista virkatehtävistä ja sisäistää poliisieettisesti oikean arvomaailman. Ohjatun työharjoittelun suoritettuaan opiskelijan tulisi olla sisäistänyt poliisin ammatti-identiteetin sekä sosiaalistunut poliisin ammattiin. (Opinto-opas 2013–2014, 112–113.)

Ohjatun työharjoittelun arviointi sisältää kirjallisen arvioinnin sekä arviointikeskustelun. Jokaisella ohjattuun työharjoitteluun kuuluvalla jaksolla on omat osaamistavoitteensa ja

jokainen jakso arvioidaan erikseen asteikolla 1-5/hylätty. Sen lisäksi harjoittelujakson lopussa työharjoittelun ohjaajat tekevät kirjallisen arvioinnin. Kirjalliset arvoinnit toimitetaan poliisilaitoksen yhdyshenkilölle, joka koostaa ohjaajien tekemistä arvioinneista yhteenvedon. Kirjallinen arvointi voidaan koota myös niin, että ohjaustehtävissä toimineet poliisimiehet kokoontuvat yhdyshenkilön johdolla tekemään arvioinnin yhdessä. Tällöin opiskelija voi saada kirjallisen arvioinnin jokaisesta harjoittelun osa-alueesta (kenttä, tutkinta ja liikenne). Arvioinnissa arvioidaan harjoittelijan soveltuvuutta poliisin ammattiin, suhtautumista työtehtäviin, toimimista työyhteisössä ja omatoimisuutta. (Opinto-opas 2013–2014, 8, 114–115.)

### 3 POLIISIN AMMATIN JA TYÖSSÄ OPPIMISEN TUTKIMUKSESTA

Tässä luvussa esitellään kaksi tutkimusta, jotka liittyvät olennaisesti työharjoittelun ja ammatillisen kasvun väliseen suhteeseen. Ensimmäisenä esitellään Risto Honkonen tutkimuksen *Työssä oppiminen osana poliisin peruskoulutusta (2000)*. Tutkimuksessa Honkonen arvioi työharjoittelussa tapahtuvaa oppimista Helsingin kihlakunnan poliisilaitoksella poliisin ammattiin sosiaalistumisessa. Tutkimus on toteutettu aikana, jolloin Poliisi-ammattikorkeakoulun työharjoittelu oli suhteellisen uusi asia. Kahdeksankymmentäluvulle asti poliisikoulun peruskoulutus oli perehdyttämiskurssi, jolloin oppiminen tapahtui suurimmilta osin käytännön työssä oppien. (Honkonen 2000, 5, 37.)

Toisena tutkimuksena esitellään Marja-Liisa Vesterisen *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa (2002)*, jonka lähtökohtana on ammattikorkeakoulujen perustehtävään eli ammatillisen asiantuntijuuden toteutumiseen vaikuttaminen. Vesterisen (2002, 11) tutkimus selvittää, kasvattaako projektissa (AMHA: Ammatillisen harjoittelun kokeilu- ja kehittämisprojekti) kehitetty ja toteutunut uusimuotoinen harjoittelu opiskelijoiden ammatillista asiantuntijuutta ja mitkä ovat ne tekijät, jotka tähän kasvuun ovat vaikuttaneet. Tulosten perusteella arvioidaan, millainen on optimaalinen harjoittelun malli ja miten harjoittelu integroidaan muuhun opetussuunnitelmaan. (Vesterinen 2002, 11, 13.)

#### 3.1 POLIISIN AMMATTIT Aidon OPPIMINEN

Honkonen (2000, 87–88) on jakanut poliisin ammattitaidon oppimisen kolmeen osa-alueeseen: muodolliseen tietoon, käytännölliseen tietoon sekä itsesäätelytietoon. Muodollinen tieto eli kirjatieto opitaan pääasiassa koulukontekstiin liittyvillä opiskelumenetelmillä. Kirjatietoa hankitaan jo poliisikoulutusta edeltävässä koulutuksessa, mutta alan vaikiintunut tietoperusta saadaan vasta poliisin peruskoulutuksessa. Hänen mukaansa Poliisikoulutuksessa hankittu muodollinen tieto ei ole osoittautunut puutteelliseksi, virheel-



liseksi tai vanhentuneeksi. Toiseksi poliisin ammattitaidon oppimiseen tarvitaan käytännöllistä tietoa, joka voi olla kätkeytyä tai vaikea pukea sanoiksi. Poliisin työssä toimitaan usein intuitiivisesti, ilman että nojataan suoraan teorioihin tai lain pykäliin, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että toimittaisiin sääntöjen vastaisesti. Toimiessaan konstaapeli ei välttämättä osaa eritellä, mitä lakia tai lain kohtaa noudattaa, mutta on omaksunut viralliset normit omaa toimintaansa ohjaaviksi periaatteiksi. Tällainen käytännön tieto kerääntyy vähitellen ja on sidonnainen kontekstiin, jossa se on hankittu. Kolmantena osa-alueena on itsesääätelytieto. Itsesääätelytieto viittaa toiminnan reflektiivisyyteen ja sijoittuu perustaitojen oppimisen jälkeiseen vaiheeseen. Oman oppimisen reflektointia poliisikoulutuksen aikana tulee pyrkiä kehittämään, sillä reflektio parantaa pelkän kokemuksen tuottamaa oppimista ja suuntaa tulevan tiedon hankintaa. (Mt., 87–88.)

Honkosen (2000) mukaan erityisen tyytyväisiä opiskelijat ovat harjoittelun aikana tapahtuneeseen työhön tutustumiseen. Poliisiksi kasvamisen kannalta työstä saatavalla kuvalla on suuri merkitys. Opettajat ja ohjaajat korostavat oleellisina asiana opiskelijoiden poliisin työn käsityksen muuttumista arkisempaan suuntaan, sillä usein opiskelijoilla on ns. esisosisaalisuudessa hankittuja romanttisia käsityksiä poliisin työstä jatkuvana vauhtina ja jännityksenä ja tätä mielikuvaa harjoittelun on tarkoitus koetella. Tutkimuksen mukaan kuva työstä on muuttunut realistisemmaksi ja työharjoittelu voidaan tulkita onnistuneeksi, sillä esille nousee hyvin vähän asioita, joista harjoittelujakson aikana ei saada riittävästi tietoa. (Mt., 82–83.)

Honkosen (2000, 82) tutkimus osoittaa, että harjoittelijan työtehtävät koetaan riittävän monipuoliseksi ja vastuulliseksi. Opiskelijat saavat toimia erilaisissa tehtävissä sekä tehdä asioita itse ja oppia sitä kautta. Harjoittelun monipuolisuus näkyy siinä, että monien tehtävien lisäksi opiskelijoille annetaan vaihtoehtoisia tapoja hoitaa tehtäviä. Ongelmallisinta on, että laitoksen työtarpeeseen liittyvät tekijät painottuvat oppimiseen liittyviä tarpeita enemmän. (Mt., 82.)

Opiskelijat ovat suhteellisen valmiita kyseenalaistamaan koulussa omaksumiaan käsityksiä työstä. Esimerkiksi koulun ja kentän oppien ollessa ristiriidassa, ”oikeaa poliisin työtä” edustava kenttä tulkitaan yleensä oikeassa olevaksi eikä opiskelijat halua muuttaa

asioita harjoittelupaikoillaan. Opettajat ja ohjaajat eivät usko opiskelijoiden kykyyn kriittisesti arvioida vallitsevia työkäytäntöjä, eikä sitä tässä vaiheessa opintoja heiltä odotettakaan. Uusilla tulokkailla ei ole kykyjä oman ja työyhteisön toiminnan reflektointiin, sillä ammatillisen kasvun tässä vaiheessa tärkein asia on perusammattitaitojen oppiminen. Tutkimuksen mukaan kyky reflektointiin voi kehittyä vasta perustietojen ja -taitojen sekä kokemuksen myötä. (Mt., 82–84.)

Harjoittelussa opiskelija pyrkii ja pääsee oppilaskontekstia suurempaan autonomisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Oppiminen on ongelmakeskeistä perustuen autenttiseen kokemukseen. Oppimista edistää opiskelijoiden ja työntekijöiden välinen sujuva vuorovaikutus, mielipiteiden esittäminen on sekä opiskelijoiden että ohjaajien mielestä helppoa. Vuorovaikutuksen toimivuus johtunee siitä, että harjoittelun ohjaajiksi valikoituu henkilöitä, joilla on hyvät kommunikointitaidot ja jotka suhtautuvat työhönsä positiivisesti. Lisäksi poliisilaitoksilla miehistön ja alipäällystön kesken vallitsee yleensä suhteellisen hyvä henki ja näihin ryhmiin kuuluvat kokevat voimakasta yhteenkuuluvuutta. Yhtenäinen työ-kulttuuri, jossa tulokas toivotetaan tervetulleeksi työyhteisöön ilman pedagogiseen suhteeseen liittyvää vallan eriarvoista jakautumista edesauttaa poliisiksi kehittymistä, käytännön taitojen oppimista sekä opiskelijan omien käsitysten esille tuomista. Opiskelijat kokevatkin harjoittelun itsenäistävän heitä ja heidän kyky toimia poliisin roolissa ja tehtävissä laajenee. (Mt., 85–88.)

Palautetta opiskelija toivoo enemmän onnistumisestaan. Opiskelijoilta puuttuu välineitä omien suoritustensa ja oman oppimisen arviointiin. On normaalia, että ammatin oppimisen alkuvaiheessa resurssit eivät riitä oman toiminnan systemaattiseen analysoimiseen ja arvioimiseen, sillä uusista tilanteista selviäminen vie paljon energiaa. Oman oppimisen ja toiminnan arviointi on kuitenkin välttämätöntä, sillä ainoastaan sen pohjalta tulevan tiedon hankinta ja taitojen oppimisen suuntaaminen on mahdollista. Tutkimuksen tulosten mukaan työssäoppimisessa tarvittaisiin oppimisen (itse)arvioinnin välineitä. (Mt., 85–86.)

Tulevaisuuden haasteena tutkimuksessa esitetään poliisin työn jatkuva muuttuvuus. Poliisilaitoksen toimintakulttuuri näkyy vastauksissa niin kehittyvänä, koulutusta nopeammin eteenpäin menevänä kuin haluna pitäytyä vallitsevissa perinteisissä toimintatavoissa. Koska työ muuttuu jatkuvasti realiteetin ja oppimisen tulisi olla proaktiivista muutoksiin varautuvaa sekä niitä tuottavaa eikä reaktiivista eli jo tapahtuneisiin muutoksiin reagoimista. Lisäksi muodollista, käytännöllistä ja itsesääätelytietoa tulisi integroida entisestään. Teoriaa pitäisi käytännöllistää ja käytäntöä teoretisoida. Jos poliisikoulu päättyy lisäämään käytännön harjoitteita koulutukseen, tulee myös teoriaopinnoista tehdä aiempaa ongelmaakeskeisempiä. (Mt., 89.)

### ***3.2 TYÖSSÄ OPPIMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA***

Vesterisen (2002) tutkimuksen fokus on opintoihin liittyvässä harjoittelussa, joka on yksi ammattitaidon syntymiseen vaikuttavia tekijöitä koulutuksessa. Jotta yksilö kehittyisi asiantuntijaksi, on koulutuksessa toteuduttava teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integrointi. Ammattikorkeakoulussa tapahtuvan oppimisen edistämiseksi ja asiantuntijuuden syntymiseksi harjoittelua olisi syytä kehittää, sillä ohjatun ja tavoitteellisen harjoittelun avulla koulutus tukee opiskelijan oppimista ja ammatillista kasvua. (Vesterinen 2002, 11.)

Tutkimuksen mukaan ammatillinen osaaminen ei synny pelkällä formaalilla koulutuksella, sillä sen rakenteet eivät kykene vastaamaan ammatti- ja asiantuntijatiedon muuttuviin tarpeisiin. Välttämällä pelkästään muodollista ja tutkimuksellista akateemista tietoa ammatillista kehittymistä ei tueta tarpeeksi, vaan rinnalle tarvitaan työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista. Tutkimustulokset osoittavat, että informaali oppiminen parantaa sekä laadullisesti että määrällisesti opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden tasoa. Selkeät tavoitteet, oppimisen tukeminen ja ohjaus, oman osaamisen soveltaminen ja luottamuksen sekä turvallisuuden osoittaminen harjoittelussa vahvistivat opiskelijan osaamisen ja itseluottamuksen tunnetta, ammatti-identiteettiä sekä rohkaisivat toimimaan. Lisäksi itsetuntemus omasta osaamisesta ja kehittymisestä kasvoi. (Mt., 193–194.)

Harjoittelun avulla tutkinnon tavoitteet voidaan asettaa laajemmiksi ja syvemmiksi, sillä harjoittelu vaikuttaa merkittävästi opiskelijan tavoitteeseen yhdistää teoriaa ja käytäntöä. Tulosten mukaan oleellista harjoittelun onnistumisessa ovat asetetut tavoitteet ja oikein suunnitellut työtehtävät, sillä ilman ohjausta ja tavoitteita tai haasteellisia tehtäviä toteutunut harjoittelu ei tuo lisäarvoa heidän oppimiselleen. Harjoittelulle voidaan asettaa oppimistavoitteita kaikille asiantuntijuuden osa-alueille ja oppimistavoitteet tulisi johtaa koko tutkinnon tavoitteiden pohjalta ottaen huomioon harjoittelun kesto sekä harjoittelu- paikkojen määrä. (Mt., 12, 193–194.)

Muita työharjoittelun onnistumiseen vaikuttaneita tekijöitä ovat ohjaus ja työyhteisö. Ohjauksen laatu on yksi oppimisympäristön tärkeimmistä tekijöistä, tiivis ohjaussuhde mahdollisti eniten oppimiskokemuksia sekä asiantuntijuuden kasvua. Vähäinen ohjaajien määrä mahdollisti oppimiskokemusten aktiivisen reflektoinnin, syvenemisen ja opitun paremmin ymmärtämisen. Tutkimuksessa ilmenee tarve ohjaajien kouluttamiselle, erityisesti huomiota on kiinnitettävä kokemusten käsittelyyn ja keskusteluun opiskelijan kanssa. Ohjauksen laadun kanssa yhtä tärkeä tuki opiskelijan oppimiselle on työyhteisön tuki. Opiskelijan ottaminen tasavertaiseksi työyhteisön jäseneksi tukee opiskelijaa henkisesti ja antaa opiskelijalle konkreettisia tietoja, taitoja sekä malleja toimintatavoista. (Mt., 194–195.)

Tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät onnistu refleктоimaan oppimaansa harjoittelujakson aikana. Oppimiskokemuksien pohdinta ja analysointi onnistuu vasta, kun heitä ohjataan siihen väli- ja purkuseminaareissa sekä haastattelussa. Harjoittelussa tapahtuva oppiminen perustuu kokemukselliseen oppimiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa opiskelija rakentaa itse tietoa. Harjoittelussa oleellista on reflektoida oppimiskokemuksia, jotta informaatio ja kokemus muuttuvat tietämiseksi ja ammatilliseksi osaamiseksi. Tämä edellyttää taitojen harjoittelua eli opiskelun reflektiivisyyttä, analyttisyyttä ja keskustelevaisuutta heti opiskelun alusta lähtien. Kannustamalla ja harjaannuttamalla opiskelijan reflektointitaitoja esimerkiksi oppimispäiväkirjojen, oppimistehtävien ja työpaikan sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden avulla voidaan edistää opiskelijan reflektiivistä oppimista. (Mt., 195–196.)

Tiivistetysti Vesterisen (2002, 197) tutkimus toteaa, että ammatillisen harjoittelun käynnistyminen ja toteutuminen tuloksellisesti edellyttävät tutkinnon ja harjoittelun tavoitteiden määrittelyä. Kriittisten oppimisprosessien ja tehokkaan oppimisen edellytysten tulee olla kunnossa. Jotta harjoittelun tavoitteet, menetelmät ja arvioinnit olisivat selvät, tarvitaan kaikkia osapuolia (opettaja, opiskelija ja ohjaaja) varten laadittu opetussuunnitelma. Suunnitelmasta tulee löytyä harjoittelun tavoitteet, oppimismenetelmät, arviointi, harjoitteluun sopivien työtehtävien luonne, yritysverkon ominaisuudet ja harjoittelun integroituminen muuhun opetussuunnitelmaan sekä harjoitteluun liittyvän ohjauksen tavat ja laatu. Lisäksi kunnossa on oltava opiskelijoiden oppimaan oppimisen taidot ja strategiat. Oppimisympäristön laatu tulee varmistaa ennen harjoittelua, sillä työtehtävät, ohjauksen laatu ja työyhteisön oppimiskulttuuri ja kehittämisote vaikuttavat oppimistuloksiin. Oppimisen tehokkuutta lisäävät erilaiset oppimismenetelmät, esimerkiksi oppimispäiväkirjat ja arvioivat, oppimisen tunnistamiseen tähtäävät keskustelut. (Mt., 197.)

## 4 KESKEISET KÄSITTEET

Poliisiammattikorkeakoulun ohjattu työharjoittelu pyrkii kasvattamaan opiskelijaa työsopeutumisen sekä ohjauksen ja arvioinnin avulla. Poliisiopiskelijan ammatillinen kasvu työharjoittelussa koostuu näiden tekijöiden pohjalta ja tässä luvussa tarkoituksena on esitellä tutkimuksen kannalta keskeisimmät käsitteet. Esiteltävät käsitteet ovat ammatillinen identiteetti, kokemuksellinen oppiminen sekä osaamisen arviointi.

### *4.1 AMMATILLISEN IDENTITEETIN KEHITTYMINEN*

Käsitettä identiteetti on tutkittu psykologian, sosiologian ja filosofian näkökulmasta. Esimerkiksi psykologiassa identiteetti nähdään tavallisesti yksilön verrattain pysyvästi koekemana yhtenäisenä, jatkuvana minänä. Sosiologia taas näkee identiteetin useimmiten väljemmin, yksilön tunnusmerkkeihin viittaavana kulttuurisena asiana tai roolinottona. (Laine 2004, 5, 51) Sosiologista identiteetin määritelmää vastaa Hallin (1999, 21–22) näkemys siitä, että identiteetti syntyy aina suhteessa toisiin. Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2013, 293) mukaan identiteettejä voidaan kutsua luonnehdinnoiksi ja määritelmiksi, jotka koskevat meitä ja ovat olemassa vain kulttuurin symbolijärjestelmään liittyvien luokitusten, erojen, vastakkaisuuksien ja hierarkioiden kautta. Identiteetin luonnehdintoja voidaan tehdä erilaisten kategorioiden perusteella, jotka kuvaavat ryhmäjäsenyyttä tai henkilöluokkia. Esimerkiksi sukupuoliin, ammattiin, koulutukseen ja etnisyyteen liittyvät piirteet luokittelevat, erottelevat, asettelevat vastakkain ja hierarkisoivat identiteettejä. Näiden lisäksi erilaisia identiteetin luonnehdintoja voidaan tehdä ihmisen ulkoiseen olemukseen, käytökseen ja aikaansaannoksiin liittäen. (Mt., 293.)

Vanttaja ja Järvinen (2006, 27) ymmärtävät identiteetin elämänmittaisena oppimisprosessina. Tällöin yksilö muodostaa käsityksen itsestään, omasta historiastaan, mahdollisuuksistaan ja suhteestaan yksilön ulkopuoliseen maailmaan. Identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa identiteettiä tukevien oppimisympäristöjen kanssa. Yksilön identiteetin muodostumiseen vaikuttavat lisäksi yhteiskunnalliset ja historialliset olosuhteet, sillä ne

mahdollistavat erilaisia oppimiskokemuksia. Heidän mukaansa identiteetin oppimisprosessi on erilainen eri aikoina, sillä sosiaalisen ympäristön identiteettimallit muuttuvat yhteiskunnan ja kulttuurin muuttumisen myötä. Elinkeinorakenteen muuttuminen, elämäntapojen eriytymisen ja sosialisatioympäristöjen moninaistumisen myötä yksilön identiteetin rakentuminen on monimutkaistunut. (Mt., 27–28, 34.)

Hallin (1999, 19) mukaan yksilön on lähes mahdotonta muodostaa kiinteää, yhtenäistä ja vakaata identiteettiä nyky-yhteiskunnassa. Yksilön ”olemuksellinen keskus” puuttuu ja identiteettejä on monia, osa jopa ristiriidassa keskenään. Identiteetit irtautuvat erityisistä ajankohdista, paikoista, historioista ja traditioista, koska on nykyään mediakulttuuri ja globalisoituminen mahdollistavat ylikansallisia yhteisiä identiteettejä. Olemme samojen tavaroiden ja palveluiden kuluttajia sekä samojen viestien ja kuvien yleisöjä. Lisäksi jälkiteollisissa yhteiskunnissa on yhä vaikeampaa identifioida, sovittaa ja esittää intressejä tietyn sosiaalisen kategorian, kuten yhteiskuntaluokan, perusteella. Tästä johtuen yksilö joutuu tekemään jatkuvaa identiteettityötä sekä -valintoja. (Vanttaja & Järvinen 2006, 36.)

#### **4.1.1 Ammatillinen identiteetti**

Kuten identiteetin, myös ammatillisen identiteetin<sup>4</sup> rakentuminen on muuttunut jälkiteollisessa yhteiskunnassa, sillä palkkatyö, ammatit ja vakaat urat ovat entistä epävakaampia (Eteläpelto 2009, 96). Nykykäsityksen mukaan identiteetti on tilanteesta ja roolista toiseen muuttuva. Sen rakentumiseen voidaan lukea yksilöllinen rakentaminen, ammattiin samastuminen ja organisaatiokulttuuriin kiinnittyminen. Ammatillista identiteettiä ei voidaan kaapata valmiina kokonaisuutena, vaan se on prosessi, joka jokaisen on luotava se itse. (Hänninen 2008, 191; Vähäsantanen 2008, 159.)

Ammatillisen identiteetin rakentuminen ei ala työelämään siirryttäessä, vaan se on pitkä prosessi. (Virtanen, Tynjälä & Stenström 2008, 98). Ammatillisen identiteetin kehitty-

---

<sup>4</sup> Tutkimuksessa käytetään teoriaosiossa yleiskäsitettä ammatillinen identiteetti, jonka voi käsitteenä liittää mihin tahansa ammattiin. Kun tutkimuksessa puhutaan juuri poliisin ammatillisesta identiteetistä, käsite muuttuu ammatti-identiteetiksi.

nen alkaa jo ammatinvalintavaiheessa ja jatkuu opiskeltaessa ammatillisena sosialisatona. Silti vasta työelämässä ja työssä toimimisen kautta muodostuu todellinen mahdollisuus oman ammatillisen roolin löytymiseen sekä ammattiin samastumiseen. (Nummenmaa 1993, 48.) Nykyisin oletuksena on, että oppiminen kiinnittyy yhä enemmän organisaation ja työssä oppimisen käytäntöihin, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa ammatillista identiteettiä yhtiön tai organisaation puitteissa muun muassa samaistumalla sen arvoihin ja subjektiasemaan. (Eteläpelto 2009, 96; Wallin 2007, 2.)

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008, 45) mukaan ammatillinen identiteetti voidaan nähdä suhteena siihen, millaiseksi yksilö kokee oman paikkansa, asemansa ja osallisuutensa ympäröivässä yhteiskunnassa. He kuvaavat ammatillisen identiteetin käsitteellä yksilön omakohtaista suhdetta yhteiskunnalliseen toimintaan ja työnjakoon. Ammatillinen identiteetti on elämänhistoriaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana eli sillä tarkoitetaan, millä tavalla yksilö ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä lisäksi millaiseksi yksilö haluaa työssään ja ammatissaan tulla. Lisäksi siihen voidaan liittää käsitykset siitä, miten yksilö näkee paikkansa, asemansa ja osallisuutensa kokonaisuudessa, mihin hän kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Oleellista ovat työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. (Mt., 26–27, 45.)

Laine (2004, 5) näkee ammatillisen identiteetin rakentuvan dialogissa yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Hänen mukaansa ammatillinen identiteetti on ammatillisen minuuden kokemus ja sisäinen tunne omasta osaamisesta, arvosta ja merkityksestä. Sen kehittyminen edellyttää epäilyä ja kysymistä, palautteiden analysointia sekä aikaisempien käytänteiden muuttamista uuden tiedon ja osaamisen seurauksena. Nykypäivänä haasteena ammatillisen identiteetin rakentumisessa on muuttuva ammattitodellisuus, joka asettaa muutostarpeita ja tuottaa epätasapainoa ammatillisen osaamisen suhteen. Ammatilliseen identiteettiin sisältyy hyvin paljon pohdintaa omasta itsestä ammatin edustajana, itselle tärkeiden asioiden valintoja ja kiinnittymistä omaan työhön sekä sitä ohjaaviin arvoihin, asenteisiin ja käsityksiin. Erityisesti uran alkuvaiheessa ammatillinen identiteetti on vielä hauras ja muuttuva, sillä yksilön käsitys itsestä tietyn ammatin edustajana vaatii



itsetuntemusta sekä oman toiminnan, vahvuuksien ja kehittämiskohteiden reflektointia. (Mt., 5, 190, 233).

Rädyn (1987, 1982) mukaan ammatillisen identiteetin muodostuminen on aina yksilön sisäinen, yksilöllinen tapahtuma, joka nojautuu ainoastaan subjektiiviseen käsitykseen ammatista ja sitoutuu yksilön koko elämäntilanteeseen. Se on osa ammatillista kasvua ja sen muodostuminen luo yksilölle tunteen, että hän on sopiva tehtäväänsä ja osaa työnsä. Jotta yksilö voi samastua ammattiin, on ammatin oltava yhteiskunnallisilta merkityksiltään, tavoitteiltaan, tehtäviltään, vastuultaan ja velvollisuuksiltaan tunnistettu ja selkiytynyt. Lisäksi ammatilla on oltava ominaisuuksia, piirteitä ja tunnuksia, millä erottautua muista ammateista. Ammatillinen identiteetti muodostuu subjektiivisen ammattikäsityksen kautta ja siihen voi liittyä yhteiskunnan tarjoama ammattipositio. Ammatillinen identiteetti koostuu erilaisista ominaisuuksista, tunnuksista ja piirteistä, jotka kuvaavat yksilön samaistumista omaan ammattiinsa. Identiteetin muodostuminen ammatin ympärille on mahdollista silloin, kun yksilöllä on selkeä minäkuva ja hän on ammattivalmiudeltaan kypsynyt tietojen, taitojen ja arvostusten suhteen. Näiden osa-alueiden toteutuessa voi ammatillisesta identiteetistä muodostua merkittävä osa työntekijän persoonaa. (Mt., 1987, 126, 128–129; 1982, 40, 46.)

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008, 43) kuvailevat ammatillisen identiteetin rakentumisen persoonallisen ja sosiaalisen välisenä vuoropuheluna. Yksilö neuvottelee identiteettiasemaansa suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen, vuoropuhelussa persoonallinen ja sosiaalinen konstruoivat vastavuoroisesti toisiaan. Eri kehittymisen vaiheissa näiden kahden suhde ja painotukset vaihtelevat. Noviisivaiheessa eli esimerkiksi opiskellessa ammatillinen identiteetti rakentuu työyhteisöön sosiaalistumisen kautta. Kun tulokkaalla, kuten työharjoittelijalla ei ole vielä valtaa, kontrollia eikä muiden työntekijöiden hallitsemaan kulttuurista pääomaa omaksuu hän yhteisön toimintatavat, arvot ja normit sellaisenaan. Tällöin ammatillinen sosiaalistuminen voi olla vahvaa, vaikka yksilön persoonalliset uskomukset ja näkökulmat eivät kohtaisi yhteisön arvoja ja normeja. Pikkuhiljaa kokemuksen, vallan ja yhteisöön kuulumisen vahvistuessa yksilöllinen ja persoonallinen alkavat painottua ammatillisen identiteetin rakentumisessa. (Mt., 2008, 43–44)

Opiskelijalle työssä oppiminen on ammatillisen kehittymisen paikka. Usein ammatillinen kehittyminen työssä oppimisjaksolla on yksilöllisempää kuin kirjallisuus aloittelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisesta antaa ymmärtää. Virtasen, Tynjälän ja Stenströmin (2008, 111) mukaan vahvimmat opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista kuvaavat tekijät ovat osaamisen realistisen ja kriittisen tietoisuuden kehittyminen sekä oman osaamisen kehittämisen oivaltaminen. Vasta näiden jälkeen tulee ammattiin sosi alistumista ilmentävä piirre eli opiskelijan samastuminen alaan. (Mt., 2008, 111.) Tässä tutkimuksessa ammatillinen identiteetti käsitetään yksilöllisenä, jatkuvasti kehittyvänä prosessina, jota muun muassa työssä oppiminen muokkaa.

#### **4.1.2 Ammatillinen kasvu**

Ammatillinen kasvu on jatkuva prosessi, joka ihannetapauksessa jatkuu koko työikäisyyden ajan (Ruohotie 2002, 49). Wallin (2007, 1) kuvailee ammatillista kasvua osana yksilön oppimisen kokonaisuutta ja osaamisen jatkuvana kehittymisenä. Sen kehykset rakentuvat työelämästä sekä organisaatiosta ja se on sitoutumista työhön sekä ammatillisen identiteetin ja työpersoonan reflektiivistä uudelleen määrittelyä. Lisäksi ammatillinen kasvu on yksilön tiedostettua tai tiedostamatonta sisäistä kasvua ajattelun, suorituksen, reflektion ja persoonallisuuden kehittymisen alueella sekä työnhallintataitojen laajenemista sekä syvenemistä. (Mt., 1-2.)

Ammatillista kasvua ohjaavat yksilön eettiset valinnat, henkinen kasvu, tunteet, suoritus ja reflektio. Sisäisesti yksilön ammatillista kasvua suuntaa minän merkitysten muodostuminen, ulkoisesti työelämän vaatimukset. Ammatillinen kasvu on kognitiivista ja emotionaalista, prosessi muodostuu tiedon, taidon ja tunteen kohdatessa. Kasvun kautta syntyy valmiuksia toimia uudella tavalla sekä muutoksia työkäyttäytymisessä ja se vaikuttaa organisaation kulttuuriin ja toimintaan. Ammatillista kasvua voidaankin tarkastella niin yksilön oppimisen, minäkäsityksen kuin organisaation oppimisen näkökulmasta. (Wallin 2007, 1-2.)

Vähäsantasen (2008, 176) mukaan ammatillinen identiteetti ja ammatillinen kehitys vaatii tukea, emotionaalista ilmapiiriä, yhdessä keskustelua, sosiaalista turvaverkkoa ja oikeanlaista oppivaa yhteisöä. Ruohotie (2002, 57) luettelee erilaisia kasvua laukaisevia tekijöitä, joita ovat muun muassa ulkoinen informaatio, ohjaus, kannustus ja palaute. Wallin (2006, 17) kirjoittaa, että ammatilliseen kasvuun vaikuttavat niin työyhteisö kuin yksityiselämä, joiden tulisi olla henkisesti hyvinvoivia ja tasapainossa. Lisäksi toimiva, viisas työyhteisö edesauttaa kasvua. Tällöin työyhteisön ilmapiiri on kasvuorientoitunut, osaamista johdetaan, perustehtävä on selkeä, osaamista ja kehittymistä arvostetaan, vastavuoroista palautetta annetaan, yhteistyötä pidetään voimavarana, luovuuteen ja riskinottoon kannustetaan sekä tarvittava tuki on saatavilla. Yksityiselämässä ammatilliseen kasvuun vaikuttavat muun muassa ihmissuhteet, ikä, terveys ja taloudellinen tilanne. (Ruohotie 2002, 52–54; Wallin 2006, 17–18.)

#### **4.2 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN**

Ammatillisen kehittymisen kannalta käytännön kokemuksen ja teorian liittämistä yhteen tulee korostaa. Kolb (1984) on luonut kokemuksellisesta oppimisen teorian, joka pohjautuu Deweyn, Lewinin ja Piaget'n näkemyksiin oppimisesta. Tässä teoriassa kokemuksellista oppimista pidetään prosessina, joka liittyy yhteen kasvatukseen, työn ja henkilökohallaisen kehittymisen. Työpaikka kuvataan mallissa oppimisympäristönä, joka on liitettävissä formaaliin koulutukseen. (Poikela & Järvinen 2009, 179.)

Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen alkaa kokemuksesta, syklin edetessä muodostuu uusi kokemus, jonka pohjalle rakentuu jatkuva oppiminen. Oppimisen sykli koostuu neljästä vaiheesta: 1) konkreettinen kokemus, 2) reflektiivinen havainnointi, 3) abstrakti käsitteellistäminen ja 4) aktiivinen kokeilu. (Poikela & Järvinen 2009, 179–180.)

Syklin ensimmäisessä vaiheessa ilmiötä ei pystytä vielä käsitteellistämään ja oppiminen on välitöntä, tunnepainotteista, intuitiivista sekä avointa. Toisessa vaiheessa oppimisen kohdeilmiö pyritään liittämään yhteyksiinsä erilaisten näkökulmien avulla. Tässä proses-

sisä käytetään apuna reflektointia sekä pohdiskelevaa havainnointia. Kolmannessa vaiheessa on selkeä tavoite, ilmiön käsitteellistäminen. Tällöin siirrytään aikaisemman tietopohjan tuottamista ideoista, ajatuksista ja näkökulmista loogiseen ajatteluun, systemaattiseen tiedon etsintään sekä käsitteellisten ratkaisujen tuottamiseen. Neljäs vaihe sisältää näiden ratkaisujen kokeilemisen käytännössä ja aktiivisen toiminnan tuloksena syntyy uusi kokemus, joka rikastaa, syventää tai muuntaa aikaisemman kokemuksen. Uuden kokemuksen pohjalta sykli jatkaa kulkuaan. (Kolb 1984, 23–41.)

Kokemuksellisen oppimisen onnistumisen kannalta on tärkeää, että oppimisprosessin lähtökohtana on tieto, joka oppijalla on jo ennestään. Uuden tiedon luominen on mahdollista vain, jos oppija pystyy asettamaan jonkun puolen itsestään tai toiminnastaan tarkastelun kohteeksi eli tarkastelemaan itseään reflektiivisesti. Tällöin mahdollistuu oman toiminnan suuntaaminen tarkoituksen mukaisella tavalla. (Dewey 1933, 16–32; 1938, 35–36.) Lisäksi kokemuksen käsitteleminen ja ymmärtäminen yhteisön tasolla vaatii kokemuksen käsitteellistämistä. Onnistuessaan kokemuksellisen oppimisen prosessi tuottaa syvenevää tiedollista motivaatiota. Toimintaan kohdistuva reflektointi taas ylläpitää oppimisen jatkuvuutta, sillä se luo sosiaalista koheesiota ja sitoutumista kohteelliseen oppimiseen. (Poikela & Poikela 2014, 73.)

#### **4.2.1 Reflektiivisyys**

Vesterisen (2002, 195) mukaan reflektointi on metakognitiivinen prosessi, jossa informaatio ja kokemus muutetaan tietämiseksi ja ammatilliseksi osaamiseksi. Kokemusten reflektointi on oleellinen osa oppimista. (Mt., 195.) Reflektiivinen oppiminen tarkoittaa olemassa olevien asioiden ja toiminnan opetteluun lisäksi uuden tiedon tuottamista. Reflektiivisen toiminnan kohteena ovat opittavat sisällöt, toimintaprosessit, toiminnan taustalla vaikuttavat tietorakenteet, olettamukset, arvot ja uskomukset. Itse reflektointi tarkoittaa yksin, vertaisten tai ohjaajan kanssa tehtyä aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa. (Poikela & Järvinen 2009, 180–181.)

Tiuraniemen (2002, 2) määritelmässä reflektiivisyys tarkoittaa oman ja toisen sisäisten tilojen havainnointia, tunnistamista, ilmaisua tai suhtautumista niihin. Se voi olla erityinen menetelmä tai luonteva osa esimerkiksi työnohjauskeskustelua. (Mt., 2). Mezirow (1991) määrittelee reflektiivisyyden tuntemusten, affektoiden ja emootioiden havaitsemiseksi ja tunnistamiseksi. Kehittymisen myötä reflektio muuttuu teoreettisen reflektiivisyyden tasolle, jolloin reflektiivinen oppiminen luo mahdollisuuden muuttaa käyttäytymistä, käsityksiä ja uskomuksia itsen ja muun maailman suhteesta. Hänen mukaansa reflektiivisyys on oppimisen ydin ja edellytys, sillä ilman reflektiota ei ole oppimista, vaan ainoastaan rutinoitunutta toimintaa. (Mt., 1991, 116–117.)

Reflektion tehtävä on pitää yllä oppimista tekemisen ja ajattelun välillä. Se kuuluu kokemuksellisen oppimissyklin jokaiseen oppimista tuottavaan vaiheeseen. Reflektion avulla opiskelija rakentaa ymmärrystä sekä varmentaa sitä aktiivisen tekemisen kautta, jolloin syntyy uusi kokemus. Kokemus luo perustan reflektiivisen oppimisprosessin jatkumiselle. Konkreettisen kokemuksen katsotaan olevan niin oppimisen lähtökohta kuin oppimisprosessin tulos. Itsessään kokemus ei ole reflektiivistä toimintaa, koska se ei ole prosessi itsessään, vaan mielen sisäinen kohde, jota havainnointi, käsitteellistäminen ja kokeilu muokkaavat. Työssä oppimisessa olennaisinta on työhön ja oppimiseen kohdistuva reflektointi, koska refleктоimatон työtoiminta tuottaa pääasiassa satunnaista oppimista. Jotta opiskelija voisi yltää oppimisessaan yksilön merkitysskeemoja ja -perspektiivejä muuntavalle tasolle sekä kehittyä ammattilaiseksi, vaaditaan toiminnan aikaista ja jälkeistä reflektointia. (Poikela 2008; 68–69; Poikela 2005a, 14; Poikela & Järvinen 2009, 180–181.)

#### **4.2.2 Työssä oppiminen**

Pelkkä strukturoitu, formaali koulutus ei usein synnytä opiskelijan halukkuutta kehittää ammatillista identiteettiä, omaa alaa ja työyhteisöä. Formaali koulutus tuottaa asiantuntijuuden perustan, jota kehitetään toiminnan, erityisesti työtoiminnan kautta. Jotta voimme kasvaa asiantuntijoiksi, tarvitaan vahvaa teoreettista tietopohjaa sekä informaalia oppimista. Informaali oppiminen on oppimista, jota voi tapahtua erilaisissa arkielämän tilanteissa. Se täydentää formaalin koulutuksen yhteydessä syntynyttä oppimista. Informaali oppiminen on kokemuksellista, sosiaalista sekä kontekstuaalista, tiedostettua tai tiedostamatonta oppimista. Asiantuntijuus alasta syntyy teoreettisen tiedon, käytännön

tiedon ja metakognitiivisen tietämyksen vuorovaikutuksen tuloksena. (Vesterinen 2002, 23.)

Yksi informaalia oppimista tarjoavista ympäristöistä on työelämässä tapahtuva kokemuksellinen oppiminen eli työssä oppiminen. Työssä oppiminen pohjautuu aikaisempiin kokemuksiin, kytkeytyy työn käytäntöihin ja on kollegiaalista sekä sosiaalista (Collin 2009, 213). Kasvatuksellisten tavoitteiden sijaan sitä säätelevät työn tekemisen tavoitteet ja siksi sitä voidaan kutsua informaaliksi oppimiseksi. Informaali oppiminen tarkoittaa formaalisesta kasvatusta ja koulutusjärjestelmästä määrittyvää oppimista ja siitä voidaan erottaa 1) tavoitteelliset oppimisprojektit 2) kokemuksesta oppiminen lähes kaikessa toiminnassa (myös ilman tarkkoja tavoitteita) sekä 3) tiedostamaton piilo-oppiminen. Informaalisuuden lisäksi työssä oppiminen on insidentaalista oppimista. Insidentaalinen oppiminen tarkoittaa oheis- tai satunnaisoppimista. Työssä oppimisen insidenttaalisuus johtuu siitä, ettei oppimiseen voi vaikuttaa suoraan, vaan ainoastaan työn organisoinnin kautta. (Poikela 2005a, 11; Tuomisto 1998, 32–33.)

Työssä oppiminen on koulutuksen järjestämismuoto, jossa osa tutkintoon asetetuista tavoitteista opitaan työskennellen aidossa työympäristössä. Se on konteksti- ja työpaikkasidonnaista oppimista ja tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opiskelua. Se perustuu työstä saatuun palautteeseen, työkokemusten arviointiin ja yhteisen tietämyksen rakentamiseen. Työharjoittelun mahdollistama kulttuurinen tieto ja kultturoitumisprosessi liittyvät asiantuntijaksi kehittymiseen, ja niiden avulla yksilöllä on mahdollisuus päästä sisälle asiantuntijakulttuuriin ja ammattikuntaan. Työssä oppimisen myötä opiskelijalla alkaa kehittyä ammatillinen identiteetti. (Ammatillisen perustutkinnon perusteet Opetushallitus 2008–2010, 203; Poikela & Järvinen 2009, 178–179; Vesterinen 2002, 30, 35.)

Työssä oppiminen on hyvin alakohtainen ja aikaisemmista työelämäkonteksteista ja käytännöistä riippuvainen. Keskeisintä siinä on, että sen puitteissa toteutuvat työssä oppimiselle asetetut tavoitteet ja olemus. (Santala 2001, 68.) Jotta nämä tavoitteet toteutuisivat, on työpaikkaohjaajien, opettajien sekä opiskelijoiden muodostettava yhteinen näkemys työssä oppimisen tavoitteista sekä työssä oppimisesta opetusmenetelmänä (Frisk 2005, 71).

Työssä oppiminen tulisi tapahtua kokemalla kypsän ja kokeneen ammattilaisen tiiviissä ohjauksessa. Tavoitteena on oppia yhteistoiminnallisesti kollegoiden kanssa ja kokonaisuus tulee räätälöidä opiskelijan osaamisen ja työelämätarpeiden mukaisesti. Työssä oppimisen aikana opiskelijaa tulisi kannustaa itsenäiseen työskentelyyn ja tiedon hankintaan sekä toisaalta ohjata työskentelemään kokeneen ammattilaisen kanssa ja keskustelemaan hänen kanssaan oppimisen syventämiseksi. (Huhtala 2000, 25; Pohjonen 2001, 91.) Lisäksi työssä oppimista tarkasteltaessa tulisi muistaa, että toimintaa ja oppimista ei voida samaistaa. Tavoitteinen työ on luonteeltaan lineaarista, haluttuihin tuloksiin pyrkivää operatiivista toimintaa. Oppimisessa ei tällaista suoraviivaisuutta ole, vaan se on aina prosessi, joka on eriaikainen eri yksilöillä. (Pohjonen 2001, 90; Poikela 2005a, 11–14.)

Oppiminen työyhteisössä on autonominen prosessi, sillä jokainen opiskelija kontrolloi toimintaansa ja oppimistaan itse. Autonomisuuden lisäksi työssä oppiminen on sosiaalinen prosessi, sillä opiskelijat oppivat toinen toisiltaan. Olennaisena työssä oppimisen prosessiin liittyy reflektointi, joka kohdistuu työhön ja oppimiseen sekä kokemusten jakaminen muiden kanssa. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 103; Poikela 2005a, 11–14.) Harjoittelujakson aikana opiskelijalla on mahdollisuus soveltaa formaalia tietoa käytäntöön työpaikan kontekstissa sekä reflektoida kokemuksiaan suhteessa aikaisempiin käsitteiksiinsä ja koulussa esitettyihin teorioihin ja malleihin. Opiskelija oppii työelämän käytännöistä, sosiokulttuurisista suhteista sekä kokonaan uusia asioita työtehtävien pohjalta. Ammattialueen erilaiset työtehtävät, niiden osaamistarpeet ja ajankohtaiset kehittämiseen liittyvät asiat tulevat opiskelijalle tutuksi harjoittelussa. Näiden pohjalta opiskelijalla on mahdollisuus arvioida oman osaamisen tasoa ja lisäosaamisen tarvetta. Työharjoittelun aikana olisi luotava opiskelijalle mielikuvia hänen potentiaalisista työrooleistaan, jotka työharjoittelun jälkeen ohjaavat mahdollisesti opiskelijan kiinnostusta sekä kehittävät oppimistuloksia koulutuksessa. (Vesterinen 2002, 31.)

Työssä oppimisen onnistuminen riippuu monista tekijöistä. Jotta harjoittelulta olisi odotettavissa oppimista, on opiskelijoiden, opettajien ja työpaikan henkilöstön oltava sitoutuneita työssä oppimisen toteutukseen koulutuksen harjoittelussa. Yksilön osaaminen

syntyy yksilön integroidessa omassa toiminnassa ulkopuolisen maailman teoriaa ja käytäntöä. Tästä prosessista syntyy kokemustietoa ja käytännöllistä tietämystä, joka pitää sisällään kokemuksen kautta kertyvän hiljaisen tiedon. Ilman reflektointitaitoja, reflektointia ja aiempia formaaleja opintoja tuottaa työssä oppiminen lähinnä satunnaista oppimista. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 71–72; Poikela 2005a, 11–14.)

#### **4.2.3 Työssä oppimisen prosessit**

Poikelan ja Järvisen (2009, 178–179) mukaan työssä oppimisessa oppimista tuottava toiminta alkaa useimmiten ongelmasta, johon ei ole saatavilla rutiiniratkaisuja. Tämän tapainen ongelma ei ratkea yksinkertaisesti vaan vaatii selventämistä, aikaisempien samankaltaisiin tilanteisiin liittyvää reflektointia, arvailuja, tulkintoja ja analysointia siitä, mitä tiedetään ja mitä pitäisi tietää. Reflektointi etenee tiedonhankintaan, jossa tulisi keskittyä siihen tietoon, mitä ongelmanratkaisussa tarvitaan. Tätä vaihetta voidaan kutsua käsitteellistämisen vaiheeksi. Silloin ongelmalle luodaan toimintamalli, jota käytännössä kokeillaan. Kokeileminen tuottaa uutta kokemustietoa ja oppiminen pidemmälle ja syvemmälle mahdollistuu. (Poikela & Järvinen 2009, 179.)

Työssä oppiminen on jaettavissa neljään prosessiin: 1) sosiaaliseen 2) reflektiiviseen 3) abstraktiin ja 4) aktiiviseen. Nämä prosessit määrittyvät sekä yksilön työn kontekstissa että yhteisen työn kontekstissa. Sosiaaliset prosessit yhdistävät oppimisen, tiedon ja osaamisen jakamisen yksilön, ryhmän ja organisaation välillä. Lähtökohtana oppimiselle on henkilökohtainen kokemus, joka tulee jakaa työtovereiden kanssa. Kokemuksista keskusteleminen vahvistaa asian tärkeyttä ja osoittaa intuitiivisen tiedon olevan merkittävä koko organisaatiolle. Osallistumisen mahdollisuuksien lisäksi kokemuksista keskustelu mahdollistaa aktiivisen osallistamisen työssä oppimisen johtamisen keinona. (Mt., 184–185.)

Reflektiiviset prosessit sisältävät henkilökohtaisten ja yhteisten kokemusten reflektoinnin. Prosessit muokkaavat intuitiivisen tiedon käsitteelliseen muotoon. Työssä oppimisen ydinprosessi muodostuu yksilön kohtaamasta palautteesta, yhteisesti tehdystä arvioinnista sekä käsitysten ja käsitteiden tulkinnan evaluoinnista. Oppimisen johtajan eli tässä tapauksessa työharjoittelun ohjaajan tulisi pitää huolta, että reflektoinnille on aikaa ja tilaa



harjoittelun aikana. Työharjoittelussa tulisi olla käytössä palaute-, arviointi ja evaluointikäytännöt, joita tulisi ylläpitää ja kehittää. Oppimisen johtamisen ja osallistavan johtamisen avulla voidaan mahdollistaa yksilöllisten ja yhteisten oppimisresurssien hyödyntäminen. (Mt., 2009, 185.)

Työkokemuksen tuottaman tiedon, ulkopuolelta hankitun uuden tiedon sekä organisaatiossa olevan tiedon integrointia kutsutaan kognitiivisiksi prosesseiksi. Ulkopuolelta hankittu käsitteellinen tieto yhdistettynä kokemustietoon integroituu koko organisaation tietämyskantaan. Työpaikka antaa mahdollisuuden rakentaa omakohtaista osaamista monipuolisen tiedon äärellä. Harjoittelijan toimintaa jäsentävät käsitteet, mallit ja suunnitelmat, käytännön työn kohteet, välineet ja teknologia, työtoverit, palaverit ja tekemisen tavat, työilmapiiri, arvot ja kulttuuri sekä muu työhön ja työorganisaation liittyvä. Samalla nämä asiat tekevät työpaikasta loppumattoman tiedon lähteen ja resurssin. Jotta kognitiivinen prosessi onnistuisi, tarvitaan työorganisaatiossa tiedon johtamista. (Mt., 185.)

Operationaaliset prosessit ovat osallistamiseen, oppimiseen ja tiedon organisointiin liittyvien asioiden toimeenpanoa. Tämä tarkoittaa työssä oppimista ylläpitävien toimintojen suunnittelua, kokeiluja, toteutusta ja vakiinnuttamista osaksi organisaation toimintaa. Oppimisesta puhuttaessa ei voida puhua suorituksen johtamisesta, sillä oppimista ja osaamista tuottavia toimenpiteitä harvoin suunnitellaan etukäteen. Vaikka osa tutkijoista näkee työssä oppimisen satunnaisena, työhön liittyvänä oheisoppimisena, ei sitä voida rakentaa sattuman varaan, vaan tueksi tarvitaan operatiivista johtamista. (Mt., 185–186.)

#### **4.2.4 Työssä oppimisen ohjaus**

Työssä oppimisen kollegiaalisen luonteen takia työssä oppimisen ohjauksella on suuri merkitys (Collin 2009, 213). Ohjaus liittyy yhteen koulutukseen liittyvän teorian ja työpaikan todelliset työtehtävät (Räkköläinen 2001, 104). Ohjaussuhde on ihmisten välinen tavoitteellinen suhde ja sen tarkoitus on suunnata opiskelijan kehitystä sekä tukea oppimista ja ammatillista kasvua. Ohjaaminen on asiantuntijatoimintaa ja jotta ohjaaminen onnistuisi, vaaditaan ohjaajalta vahvaa ammatillista osaamista. Lisäksi työpaikkaohjaajan

on saatava perustiedot työssä oppimisesta sekä taidot sen ohjaamiseen ennen ohjaussuhteen alkua. Työpaikkaohjaajia voidaan kouluttaa ja perehdyttää tehtävään lähiopetuksen ja -ohjauksen, etäohjauksen ja itsenäisen opiskelun avulla. Koulutuksen toteutustapa tulisi valita työympäristön ja ohjaajien osaamisen perusteella. (Frisk 2005, 71–72; Piirainen 2008, 37.)

Työssä oppimisen prosessissa ohjaaja on opiskelijan tärkein tuki. Kiinnostus ohjattavan ammatilliseen kasvuun sekä kasvun tukeminen ja ohjaaminen jatkuvan palautteen ja arvioinnin avulla on ohjaajan tehtävä. Ohjaussuhteen alussa on hyvä sopia ohjaajan ja ohjattavan pelisäännöistä. Lähtökohtana voidaan pitää opiskelijan itseohjautuvuutta ja omaaloitteisuutta. Parhaimmillaan ohjaaja edistää ja tukee toiminnallaan lisäksi opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja vahvistaa tervettä itsetuntoa. Työssä oppimisen tavoitteena opiskelijan rooli tulisi kehittyä ohjaajasta riippuvaisesta työskentelystä itseohjautuvuuteen. Jotta tämä kehitys mahdollistuisi, on ohjaajan kohdattava ohjattava sillä tasolla, millä hän on. (Helakorpi 2001, 184; Mykrä 2007, 11–12.)

Santalan (2001, 62) mukaan työpaikkaohjaaja on opiskelijalle työharjoittelun keskeisin henkilö. Vaikka ohjaajia voi opiskelijalla olla useita, on tärkeää, että löytyy yksi henkilö, joka omaa kokonaisnäkemysjakson oppimistavoitteista ja -prosessista. Työpaikkaohjaajan tehtäviin kuuluvat työssä oppimisjakson sisältöjen suunnitteleminen, opiskelijan perehdytys, opiskelijan ohjaaminen, oppimista edistävien työtilaisuuksien luominen, asiantuntijaohjauksen järjestäminen, työskenteleminen opettajan kanssa yhteistyössä, opiskelijan tukeminen, palautteen antaminen, suoritusten arvioiminen ja työssä oppimisen mahdollisuuksien sekä työpaikan oppimisilmapiiriin edistäminen. (Mt., 62–63.)

Hyvään työpaikkaohjaajaan voidaan liittää seuraavanlaisia piirteitä: 1) empatia ja herkkyys vastaanottaa viestejä ja kyky kuulla ja havaita 2) kyky ottaa ohjattavan tunteet vakavasti 3) välittömyys vuorovaikutuksessa, vastaanottavuus ja lämmin positiivinen suhtautumistapa 4) kontrollointikyky, joka käytännössä ilmenee mm. jämäkkänä rajojen asettamisena ja 5) motivaatio, aktiivisuus ja kyky yhteistoiminnallisuuteen. Työpaikkaohjaajan tehtävä voidaan jakaa useaan eri rooliin, joita ovat muun muassa perehdyttäjä, työnopastaja, työnohjaaja, opettaja, opinto-ohjaaja, tukija, malli ja esimerkki ja neuvoja.

(Mykrä 2007, 11.) Huono ohjaaja voi johtaa työssä oppimisen epäonnistumiseen. Ohjaajan puutteita voivat olla puutteelliset pedagogiset taidot, liian vähäinen ajankäyttö ohjaustehtävän hoitamiseen, sitoutumattomuus ja liian kevyt asenne tehtävää kohtaan. (Ovasainen & Ritsilä 2000, 24.)

Työpaikkaohjaaja ei ole yksin vastuussa opiskelijan ohjauksesta, vaan oma roolinsa on myös työharjoittelusta vastaavalla opettajalla. Kun vastuu opiskelijoiden oppimisesta on siirtynyt työpaikoille, ohjaavan opettajan tehtäväksi muotoutuu työssä oppimisen ohjauskentällä. Ohjaava opettaja on keskeisessä roolissa työnjaon ja työjärjestelyjen suunnittelussa. Hänen tehtäviään ovat muun muassa opiskelijan valmentaminen työssä oppimisyksikölle, oppimismenetelmien ja -tehtävien kehittäminen, opiskelijan ohjaaminen työssä oppimisyksikön aikana, työssä oppimisen toteutumisen seuraaminen ja oppimistulosten rekisteröinti, opiskelijan etuuksien hoitaminen ja organisointi sekä arviointi jakson aikana ja sen päätyttyä. Opettajan olisi kyettävä suunnittelemaan, kehittämään ja arvioimaan työelämälähtöistä koulutusta yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. (Santala 2001, 58–59.)

### **4.3 OSAAMISEN ARVIOINTI**

Arviointi liittyy reflektointiin perustuvaan oppimisen ohjaukseen, tieteellisten ja työelämälähtöisten opetussuunnitelmien rakentamiseen sekä tiedon luomisen prosesseihin. Opetuksen ja oppimisen tutkimuksissa on todettu, että arvioinnin tapa ohjaa opiskelijoiden toimintaa enemmän kuin opetussuunnitelma. Oppimisen ja opetuksen prosesseja suunniteltaessa arvioinnin tulisi olla erityisessä huomiossa, sillä arviointitapa osoittaa millainen käsitys tiedosta, oppimisesta, opetussuunnitelmasta ja arvioinnista on vallitseva. (Poikela & Vuorinen 2008, 24, 26.)

Opiskelija-arvioinnilla voidaan nähdä olevan viisi tehtävää: 1) toteava tehtävä 2) motivoiva tehtävä 3) ohjaava ja korjaava tehtävä 4) ennustava tehtävä sekä 5) kehittävä tehtävä. Toteava tehtävä tarkoittaa, että arvioinnin avulla pyritään toteamaan opiskelijan sen hetkinen taso ja oppimisprosessin vaihe. Arvioinnin motivoiva tehtävä kertoo arvioinnin

pyrkimyksestä suunnata ja aktivoida itse opiskelijaa tekemään erilaisia opiskeluun liittyviä ratkaisuja. Opiskelijan ohjaaminen koulutuksen aikana ja sen jälkeen jatko-opiskelua ja ammatinvalintaratkaisuihin kutsutaan arvioinnin ennustavaksi tehtäväksi. Kehittävä tehtävä taas tarkoittaa opetuksen ja oppimisen kehittämistä arvioinnin avulla sekä sitä, miten opiskelija oppii kriittiseen itsearviointiin ja toimintatapojensa muuttamiseen. Tehtävien lisäksi osaamisen arvioinnissa huomio tulisi kiinnittää arvioinnin tasa-arvoisuuteen. Tasa-arvoisuus arvioinnissa tarkoittaa pyrkimystä arvioida opiskelijaa mahdollisimman objektiivisesti, henkilökohtaiset ominaisuudet ja persoonallisuuspiirteet huomioiden. (Helakorpi 2001, 183.)

Työssä oppimisen arvioinnissa opettajan rooli on olla arvioinnin asiantuntija, jolla on päävastuu arvioinnin toteutuksesta sekä perustamisesta hyväksytetyille kriteereille. Opettajan rooli arvioinnissa korostuu, sillä hänen tehtävänsä on määritellä opiskelijoiden taitotasot. Arviointi tulisi toteuttaa yhteistyössä muiden arvioitsijoiden kanssa (ohjaaja ja opiskelija itse). Työharjoittelun ohjaajan tehtävä arvioinnissa on olla kenttä- ja työpaikkaspesifinen asiantuntija. Yksi työssä oppimisen arvioinnin vahvuus onkin alan asiantuntijan eli ohjaajan antama arviointi. Jotta ohjaaja voi onnistua arvioinnin antamisessa, on hänen osallistuttava arvioitavan opiskelijan työssä oppimiseen ja ohjaukseen riittävästi. Opiskelijan tehtävä on osallistua arviointikeskusteluun itse arvioimalla suoritustaan. (Stenström 2008, 190; Stenström, Laine & Kurvonen 2006, 103.)

Perinteisesti arviointia ajatellaan kontrolloivana mittaamisena. Painopiste on tulosten objektiivisuudessa, opetusta ja arviointia ajatellaan erillisinä toimintoina. Tällöin arvioinnissa keskitytään mittaamaan arvioitavan tiedon hallinnan taitoja sekä suoritusten oikeellisuuteen. Mittaavan arvioinnin ongelmaksi muodostuu, että tieto henkilön kyvystä kehittyä ammatissa, oppia työssä, oppimaan oppimisen sekä ongelmanratkaisun taidot sekä vuorovaikuttamisen ja yhteistoiminnan taidot jäävät arvioimatta. Jos arvioinnissa halutaan siirtyä oppimista ja kehittämistä tukevaan arviointiin, on vaihdettava arviointiin, joka tuottaa tietoa uudella tavalla. (Poikela & Räkköläinen 2006, 6; Stenström 2008, 185.)

Kontrolloivan mittaamisen sijaan arvioinnissa tulisi nähdä monenlaisia ulottuvuuksia ja näkökulmia. Arviointi voi olla ulkoista arviointia tai itsearviointia. Se voi olla analyttistä

toiminnan arviointia, numeroarvostelua tai kehittämistä ja laatua palvelevaa prosessiarviointia. Yksinkertaistettuna arviointi voidaan jakaa kahteen, määrälliseen ja laadulliseen, arviointiin. Määrällinen arviointi uskoo objektiivisen arvioinnin mahdollisuuksiin ja tarkoittaa arvosanojen antamista. Tällainen arviointi johtaa usein normittamiseen, keskiarvojen laskemiseen sekä vertailuun. Laadullisessa arvioinnissa mielenkiinto kiinnitetään määrän sijasta osaamiseen ja sitä on alettu korostaa nykyajan arvioinneissa. Laadullinen arviointi ei kuitenkaan poista määrällisyyttä, ja ihanteellista olisi saavuttaa osaamisen taso, joka olisi niin laadultaan kuin määrältään mahdollisimman korkealla. (Helakorpi 2001, 181–182.)

#### **4.3.1 Käytännön osaamisen arviointi**

Ohjaamisen ja arvioinnin taito työssä oppimisessa hyödyttää sekä koulutusta että työelämää. Siinä ei ole kyse ainoastaan opiskelijoista vaan koko työyhteisön osaamisen kehittämisestä ja laadun arvioinnista. (Poikela & Järvinen 2009, 193.) Käytännön osaamista arvioidessa arvioinnin kohteena on työelämän edellyttämä ammattitaito. Työpaikalla tapahtuvassa arvioinnissa voidaan mittaamisen sijasta puhua arviointikulttuurista, jossa korostuu opetuksen ja arvioinnin yhdistäminen. Ajattelumallissa korostuu prosessi ja siihen vaikuttavien subjektiivisten tekijöiden huomioiminen. Tällöin arviointi on osa oppimista sitä edistäen. Tällaisesta arvioinnista voidaan käyttää nimitystä autenttinen arviointi, suoritusten arviointi, vaihtoehtoinen arviointi tai käytännön osaamisen arviointi. Esimerkiksi työssä oppimisen arvioinnille tyypillistä on arvioinnin toteuttaminen useammin kuin kerran sekä arvioinnin erilaiset funktiot, päämäärät ja menetelmät. Arviointimenetelminä voidaan käyttää muun muassa observointia, kirjallisia tehtäviä sekä arviointikeskustelua. Näistä arviointikeskustelu on osoittautunut yhdeksi keskeiseksi oppimista edistäväksi tekijäksi. Käytännön osaamisen arvioinnin keskeisimmät piirteet ovat reflektio, itsearviointi ja palaute. Arvioinnin laatua edistävät autenttinen konteksti, arvioitsijakoulutus, läpinäkyvä arviointi, yhteisarviointi ja arviointimenetelmien moninaisuus. (Stenström 2008, 185, 187–189.)

Taulukko 1. Ammatillisen osaamisen arviointi (Stenström 2008, 190)

Perinteinen arviointi	Käytännön osaamisen arviointi
Painottaa määrällistä arviointia	Painottaa laadullista arviointia
Toistavaa, painottaa ulkoa oppimista	Painottaa teorian ja käytännön yhteyksiä sekä tietämyksen muuntamista
Keinotekoiset arviointiympäristöt	Mahdollisimman autenttiset arviointiympäristöt
Arviointi erillään oppimisprosessista	Arviointi osana oppimisprosessia
Arvioijana opettaja	Arviointi opettajan, oppilaan ja työpaikkaohjaajan yhteistyönä
Keskittyminen tuloksiin	Keskittyminen oppimisprosessiin, muutoksiin oppilaan tiedoissa ja taidoissa sekä oppimistuloksiin

Osaamisen arvioinnille on asetettavissa laatuksiteerit, jotka ovat 1) validiteetti 2) luotettavuus 3) objektiivisuus 4) läpinäkyvyys 5) tasapuolisuus ja 6) oikeudenmukaisuus. Validiteetti tarkoittaa sitä, että arviointi mittaa juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Se viittaa tarkoituksenmukaisuuteen, merkityksellisyyteen ja mittaustuloksista tehtyjen erityisten päätelmien käyttökelpoisuuteen. Siihen voidaan liittää läpinäkyvyyden periaate, jonka mukaan arvioinnin kriteerien tulee olla osapuolten tiedossa. Läpinäkyvyyteen taas liittyy oikeudenmukaisuuden periaate. Tämä periaate tarkoittaa sitä, että kukaan arvioitavista ei saisi joutua muita huonompaan asemaan arviointiprosessin takia. Käytännön osaamista arvioitaessa arviointiin liittyy myös muita erityisvaatimuksia, kuten vaatimus pohjautua työpaikan todellisuuteen, sen erityisiin sääntöihin, normeihin, odotuksiin ja kieltoihin (ulkoinen validiteetti). Sisällöllinen validiteetti tarkoittaa, että työharjoittelun arvioinnin tulee sisältää riittävästi relevantteja, aidoissa oppimisympäristöissä suoritett-

tuja työtehtäviä. Lisäksi työssä oppimisen arvioinnin validiteettivaatimus ylettyy oppimistulosten lisäksi oppimisprosessiin sekä opiskelijan kykyyn kehittyä ammatissaan. (Benett 1999, 277–282; Williams ja Bateman 2004, 32, 34.)

Luotettavuus eli reliabiliteetti riippuu arviointimenetelmän alttiudesta vaihtelulle arviointiprosessin aikana. Jotta arviointi olisi mahdollisimman luotettava, se ei saa sisältää satunnaisia virheitä. Arviointimenetelmä on valittava niin, että opiskelija voi osoittaa osaamisensa parhaalla mahdollisella tavalla, jolloin arviointimenetelmä voi vaihdella opiskelijoiden kesken. Tärkeintä on, että opiskelija voi luottaa siihen, että arviointiin eivät vaikuta opettajan tai työpaikkaohjaajan henkilökohtaiset näkemykset tai tunteet opiskelijaa kohtaan. Reliabiliteettiin on yhdistettävissä arvioinnin objektisuus, joka voidaan varmistaa siten, että arvioinnissa on mukana useampi henkilö erilaisin kokemuksellisin taustoin. Lisää luotettavuuden ongelmia aiheuttavat esimerkiksi tehtävien vaihtelu sekä ajalliset vaihtelut, jolloin toistettavuus on ongelmallista ja arvioinnin luotettavuus kärsii. Arvioinnin tasa-arvoisuus tulee esille jo työssäoppimispaikkojen laadunvarmistuksella. Kaikille tulee taata riittävän hyvät olosuhteet työssäoppimispaikoissa ja kaikkien opiskelijoiden on työssäoppimisjaksolla saatava tietyt perusvalmiudet ja työelämässä vaadittavat meta-aidot, jotta arvioinnin tasa-arvoisuus toteutuu. Lisäksi arviointi tulisi toteuttaa mahdollisimman objektiivisesti, henkilökohtaiset ominaisuudet ja persoonallisuuspiirteet huomioiden. (Benett 1999, 284–286; Helakorpi 2001, 188; Williams & Bateman 2003, 33; Vehviläinen 2004, 87.)

#### **4.3.2 Kriteeriperusteinen arviointi**

Normipohjaisessa arvioinnissa tulokset saadaan noudattamalla normaalijakaumakäyrää. Siinä verrataan opiskelijoita toisiinsa ja käyttöä perustellaan muun muassa objektiivisen ja tarkan informaation saamisella. Kun otetaan oppimista ja osaamista tuottavat prosessit arvioinnin kohteeksi ja kriteerien perustaksi, muuttuu arviointiajattelua täysin. Kriteeriperusteinen arviointi tarkoittaa arviointia, jolle on ennalta asetettu arvioinnin kohteet sekä kriteerit. Kriteerit on määritelty taustalla olevan normiarvioinnin asteikon ja vertailun avulla. Siinä ei verrata opiskelijoita toisiinsa eikä laiteta heitä paremmuusjärjestykseen,

vaan arviointi perustuu opiskelijoiden suoriutumisen ja asetettujen tavoitteiden vertaamiseen. Arvioinnin kohteiden ja kriteereiden tulee olla kaikkien arvioinnin osapuolten tiedossa. (Atjonen 2007, 156–157.)

Kriteeriperusteinen arviointi on arviointina reilu, sillä se lähtee opetussuunnitelmasta ja määrittää etukäteen miten voi onnistua. Tällöin arviointi antaa opettajalle palautetta opetuksesta ja viitteitä ammatillisen kehittymisen tarpeista ja vertaaminen on oppilaan kannalta oikeudenmukaista. Kriteeriperustainen arviointi on läpinäkyvää ja tasavertaista sekä tarjoaa kaikille mahdollisuuden onnistua. Oleellista arvioinnissa on riittävä monipuolisuus, jotta erilaiset opiskelijat saavat mahdollisuuden esittää tietonsa ja taitonsa. (Atjonen 2007, 156; Poikela & Järvinen 2009, 193; Räkköläinen 2008, 26.)

Kriteeriperusteista arviointia on kehitetty sen mahdollisuudesta kohdentaa ja konkretisoida arviointi aiempaa paremmin. Kriteerit voidaan määrittää työelämään siirtyvän noviisin vähimmäisosaamisen kautta. Prosessimalli auttaa löytämään oppimisen esteitä ja oppijan vahvuuksia ja kriteerit tuottavat arviointitietoa, jonka avulla opiskelija pystyy huomaamaan vahvuutensa ja kehittämään niitä valmiuksia, jotka vaativat kehittämistä. Ohjaajat, suunnittelijat ja päättäjät saavat kriteeripohjaisen arvioinnin kautta arviointitietoa oppimis- ja arviointijärjestelmän kehittämistä varten. Tällöin on mahdollisuus arvioida niitä pedagogisia toimia, joilla tavoiteltu osaaminen tuotetaan ja saavutetaan. (Poikela & Järvinen 2009, 193, 195.)

#### **4.3.3 Palaute ja itsearviointi**

Jotta oppiminen ja toimintamallien muuttaminen onnistuu, tarvitaan palautetta. Palaute on edellytys yksilön kasvulle ja kehitykselle sekä tärkeä piirre itsesäätelystä. Palaute välittää yksilölle hyödyllistä informaatiota, suojelee egoa tai minäarvostusta sekä kertoo, mitä muut yksilöstä ajattelevat. Palaute helpottaa oppimista, auttaa toimimaan tavoitteen suunnassa, lisää motivaatiota, asettaa entistä korkeampia tavoitteita, auttaa tunnistamaan virheitä, lisää koettua valtaa ja kontrollia sekä positiivisena voimistaa suoriutumisen tarvetta ja sisäistä motivaatiota. Palautteen hyväksyvä sekä itse omasta suorituksestaan vastuun kokeva yksilö asettaa realistisia tavoitteita, jotka auttavat parantamaan suoritusta.



Palautteen avulla yksilön itsetuntemus lisääntyy sekä halu itsearviointiin kasvaa. Palautteen tehoon vaikuttavat sen selkeys, spesifiys ja puolueettomuus. (Ruohotie 2002, 62–63.)

Palautteen tavoitteena on sen kautta oppiminen. Opiskelijan ammatillisen kehittymisen mahdollistuminen tapahtuu juuri työpaikkaohjaajan sekä kollegoiden antaman palautteen kautta. Oikein annettu palaute kannustaa opiskelijaa parempiin suorituksiin ja mahdollistaa kehityskohteiden esille nostamisen jo harjoittelun aikana. Palautteen ei aina tarvitse olla rönsyilevää tai reflektiivistä, joskus parasta palautetta on suora ilmaus tai kysymys konkreettisiin tilanteisiin liittyen. Yksinkertaisimmillaan opiskelijaa kannustava palaute voi olla pelkkä ääneen sanottu havainto opiskelijan toiminnasta, ilman arviointia. (Mykrä 2007, 15; Rökköläinen 2001, 126; Santala 2001, 64.)

Palautteen antamatta jättäminen vie harjoittelijalta oppimisen mahdollisuuden, sillä oppiminen ja itsearviointi vaativat mahdollisuutta reflektoida sekä jakaa kokemuksia muiden kanssa. Palautteen avulla harjoittelijan on mahdollista peilata toimintaansa ja miettiä sen merkityksiä, syitä ja seurauksia. Työharjoittelussa jatkuva palaute ja suoritusten arviointi on keskeinen tavoite oppimisen kannalta. Palautetilanne on opiskelijalle aina oppimistilanne, palautteen vastaanottaminen vaatii totuttelua. (Rökköläinen 2001, 125; Santala 2001, 63–64.)

Palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa olennaista on vuorovaikutus. Vuorovaikutus eli sanallinen ja sanaton ihmistenvälinen viestintä ja yhteistoiminta on ohjauksen ydin. Parhaimmillaan vuorovaikutus on kohtaamisia, jotka edistävät oppimista. Näissä kohtaamisissa opiskelijalla on mahdollisuus tuoda esille ajatteluaan, oppimistaan ja osaamistaan sekä kuulee samalla ohjaajansa ajatuksia. Tavoitteena palautetilanteissa tulisi olla vastavuoroinen, rakentava vuoropuhelu, jonka tarkoituksena on molemminpuolinen toisen ymmärtäminen. (Mykrä 2007, 15–16.)

Yksi koulutusprosessin haasteista on valmentaa ja rohkaista opiskelijaa itseohjautuvuuteen sekä itsereflektioon (Ruohotie 2008, 120). Itseohjautuva sekä vastuullinen opiskelija

omaa paremmat lähtökohdat harjoitteluun kuin ryhmästä riippuvainen opiskelija. Opiskelijalla on mahdollisuus ohjata omaa työssä oppimistaan omien oppimistavoitteiden avulla ja vastuunkantaminen omasta oppimisesta on työssä oppimisen jakson onnistumisen osalta keskeistä. (Santala 2001, 65.) Itsearviointi on yksi keino herättää opiskelijoita passiivisuudesta, lisätä itsetiedostusta sekä syventää käsitystä arvioinnin merkityksestä. Se on osa opiskelijan itseohjautuvuutta ja käytännössä tarkoittaa omien tavoitteiden, toiminnan ja tulosten arviointia. (Atjonen 2007, 82.)

Itsearviointi auttaa opiskelijaa tulemaan paremmaksi oppijaksi sulkematta pois ulkoista arviointia, joka antaa hyödyllisen vertailukohdan omille ajatuksille. Se on toimintaa, jossa tehdään arviointi omasta suorituksesta sekä kehittämisstrategia, jonka tavoitteena on toiminnan kehittäminen. Itsearvioinnissa arvioinnin kohteena ovat oma toiminta, sen tavoitteet, toimintaedellytykset sekä toiminnan tuloksellisuus. Sen avulla voidaan muodostaa oppimistavoitteita, hankkia ja muokata tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi ja toimia, kehittää ja arvioida omia ratkaisuja ja toiminnan seurauksia. Itsearvioinnin kohteena voivat olla muun muassa toimintaympäristö, kokonaistoimivuus, koulutus- ja opetuskäytännöt sekä oppiminen ja sen opetus- ja oppimiskulttuuri. (Atjonen 2007, 81–82, 84; Helakorpi 2001, 182–183.)

Kuten arviointiin, myös itsearviointiin liittyy keskeisesti reflektiivisyys. Reflektiivisyys tarkoittaa valmiuksia ymmärtää ja pohdiskella omaa toimintaa eri näkökannoilta sekä ohjata ja muuttaa sitä. Itsearvioinnin ja reflektoinnin avulla on mahdollista yhdistää ammatiosaamisen näytöt ja työssä oppiminen tiiviisti oppimisprosessiin. Sen avulla opiskelija arvioi oppimistaan koko työssä oppimisjaksoon liittyen, jolloin oman osaamisen reflektointia tulisi tapahtua koko työssä oppimisjakson ajan. Lisäksi työssä oppimisen itsearviointi tulisi sisällyttää jakson lopussa käytävään arviointikeskusteluun. (Atjonen 2007, 82; Stenström, Laine & Kurkinen 2006, 105.)

Itsearviointi on vaativaa, sillä oman työskentelyn arviointia ei opi lyhyessä hetkessä niin, että siitä olisi hyötyä oppimiseen. Opiskelijoiden itsearviointia tulisi tukea perehdyttämällä heitä arviointikriteereihin ja niiden tulkintaan. Opiskelijoiden tulisi tietää miten arvioinnin perusteet ja niiden avulla kerätyt tiedot opiskelijasta ovat vuorovaikutuksessa ja

miten itsearviointi niiden pohjalta muodostetaan. Parhaassa tapauksessa arvioinnista muodostuu vastavuoroinen dialogi opettajan ja opiskelijan kesken. Tilanteet, joissa opiskelijalla on mahdollisuus arvioida itseään positiivisesti, kasvattavat oppimiseen kohdistuvaa itseluottamusta, joka on tärkeää niin opiskeluprosessin kuin oppimistulosten kannalta. (Atjonen 2007, 82, 84–85.)

## 5 TUTKIMUSONGELMA

Työssä oppiminen on yksi opiskelijan ammatillista identiteettiä kehittävä tekijä. Poliisiopiskelijoiden ensimmäinen kosketus työelämään tulee perusopintoihin kuuluvan ohjatun työharjoittelun kautta, jossa opiskelija työskentelee nuoremman konstaapelin virka-suhteessa. Jotta ammatillisen identiteetin vahvistuminen työssä oppimalla onnistuisi, vaatii prosessi kokemuksellista oppimista, reflektointia, ohjausta sekä arviointia. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää, tukeeko ohjattu työharjoittelu poliisin ammatti-identiteetin kehittymistä. Tutkimusongelmiksi muotoutuivat seuraavat:

**Miten ohjattu työharjoittelu tukee poliisiopiskelijan ammatti-identiteetin rakentumista?**

*1.1.Miten poliisiopiskelijat kokevat ohjatun työharjoittelun?*

*1.2.Miten työharjoittelun ohjaus ja arviointi tukee poliisiuden rakentumista?*

*1.3.Miten työharjoittelun ohjausta ja arviointia tulisi kehittää?*

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Poliisiammattikorkeakoulun kanssa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto koostuu yhdeksän poliisin/poliisiopiskelijan haastattelusta. Haastattelut ovat pituudeltaan noin 25–50 minuuttia. Haastattelut toteutettiin viikolla 12, 2014 Poliisiammattikorkeakoululla, Tampereella. Ennen varsinaisia haastatteluja kysymysrunkoa testattiin haastattelemalla kahta vastavalmistunutta poliisia Oulussa. Harjoitteluaineisto oli niin pätevää, että ne sisällytettiin tutkimuksen aineistoon. Varsinaisia tutkimushaastatteluja tehtiin seitsemän. Tutkimusjoukoksi valikoitui juuri ohjatusta työharjoittelusta kouluun palannut kurssi (Poliisiammattikorkeakoulun nimitys opiskelijaryhmälle). Ennen haastatteluja lähetettiin sähköpostitse haastattelupyyntö kyseisen kurssin opiskelijoille, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta (Liite 1). Sähköpostiviestin avulla haastatteluun valikoitui kolme opiskelijaa, loput neljä pyydettiin mukaan vieraillessani heidän oppitunnillaan.

Haastateltavien valinnassa pyrittiin huomioimaan haastateltavien iän, sukupuolen sekä harjoittelupaikkakunnan, jotta tutkimukseen saatiin mukaan mahdollisimman eritaustaisia henkilöitä. Tutkimukseen haastateltiin yhteensä viisi miestä ja neljä naista, ikäjakaumaltaan he olivat 22–39 –vuotiaita. Heidän harjoittelupaikkakuntansa olivat Kemi, Oulu, Mikkeli, Turku, Helsinki, Espoo ja Vantaa.

### 6.1 *TUTKIMUSOTE*

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kartoittaa poliisiammattikorkeakoulun ohjatun työharjoittelun merkitystä opiskelijalle. Tutkimus on tapaustutkimus (case study), joka tarkoittaa yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 125). Tämän tutkimuksen tapauksena on Poliisiammattikorkeakoulun ohjatun harjoittelun toteutuminen lukukautena 2012–2013.

Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007, 9) mukaan tapaustutkimus on perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus siitä ilmiöstä, mitä tutkitaan. Tavoitteena tapaustutkimuksessa on monipuolisen aineiston avulla kuvata tutkimuksen kohde perusteellisesti. On hyvä muistaa, että tapaustutkimus ei ole tutkimusmetodi vaan tutkimusstrategia, joka voi lähtökohteisesti sisältää useita tutkimusmenetelmiä. Tarkoituksena tapaustutkimuksessa on pientä joukkoa tapauksia tai vain yhtä tiettyä tapausta tarkastelemalla oppia tapauksesta. Se soveltuu hyvin vastaamaan kysymyksiin miten ja miksi ja pyrkii selvittämään jotain, mitä tiedetään ennestään, mutta joka vaatii lisäinformaatiota. (Mt., 9-10.) Tapaustutkimus on arvosidonnaista, sillä tutkijan arvomaailma on yhteydessä näkemykseen, jonka hän ilmiöstä muodostaa. Tutkimuksen kannalta tärkeää on tiedostaa omat lähtökohtaolettamuksensa, sitoumuksensa ja arvonsa ja tuoda ne julki. (Syrjälä, 1994, 14–15.)

Tässä tutkimuksessa kuvataan ohjattua työharjoittelua opiskelijoiden näkökulmasta niin tarkasti ja monipuolisesti, kuin se haastatteluaineiston avulla onnistuu. Erona perinteiselle tapaustutkimukselle on, että aineistoja on vain yksi. Haastatteluaineistoa lähestyttiin fenomenografisesti. Fenomenografisessa analyysissä on tarkoitus kuvata, analysoida ja ymmärtää haastateltavien erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsityksen keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Sen sijaan fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita oppimisen määrästä, ajattelu- ja havainnointiprosesseista sinänsä tai jonkin ilmiön syvimmästä ”oikeasta” olemuksesta. Tarkoituksena ei ole tuoda esiin tieteellistä totuutta, vaan tutkia ja kuvata tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsityksiä tutkittavien henkilöiden näkemällä tavalla. Fenomenografiassa huomio kiinnittyy oppimisen laadullisiin piirteisiin ja tavoitteena on selvittää kuinka jokin ilmiö koetaan, minkä laatuista kokemukset ovat ja millaisia kokemuksellisia muuttujia on löydettävissä. (Gröhn 1993, 5; Järvinen & Järvinen 2000, 86; Niikko 2003, 20, 24.)

Tutkijan tehtävä fenomenografiassa on tulkita kielelliset ilmaukset käsityksiksi. Pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavan ilmaisusta merkitys oman asiantuntemuksen ja henkilökohtaisen mielensisällön avulla. Tässä korostuu tutkijan teoreettinen perehtyneisyys, viitetaustan tiedostaminen sekä henkilökohtaiset lähtökohdat. Fenomenografisessa tulokinnassa onkin aina mukana henkilökohtainen elementti, joka tutkijan täytyy tiedostaa,

jotta tutkimusaineiston tulkinta on mahdollista. (Ahonen 1995, 122–124.) Lisäksi fenomenografista otetta käyttäessä tutkijan on huomioitava tutkimuksen kontekstuaalisuus. Koska fenomenografia pyrkii jäljittämään tulkinnallisia ajatuskokonaisuuksia ja ymmärtämään käsitykset suhteellisiksi, kokonaisuuksista merkityksen saaviksi ja sosiaalisesti rakentuviksi, liittyy tutkimuksen kontekstuaalisuus niin tulkintaan, raportointiin kuin tutkimushenkilöiden tarkoituksenmukaiseen valintaan. Fenomenografiassa käsitykset ilmenevät tilanteissa siten, että sama ilmaisu voi tarkoittaa eri yhteyksissä eri asioita. Samalla ilmaisun merkitys voidaan ymmärtää ainoastaan omassa kontekstissaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Tutkijan lähtökohtaolettamuksia, arvoja, subjektiivisuutta, tutkimuksen kontekstuaalisuutta ja näiden merkitystä tutkimuksessa ja analyysissa avataan pohdinta luvussa. Seuraavissa luvuissa esitellään tarkemmin haastattelu- sekä aineistonanalyysimenetelmiä ja kuvataan aineiston analyysin eteneminen.

## **6.2 PUOLISTRUKTUROITU HAASTATTELU**

Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska se mahdollisti asioiden täsmennyksen, selventämisen ja syventämisen. Poliiseille tyypillistä on käyttää puheessaan paljon ammattisanastoa ja siksi esimerkiksi selventämisen mahdollisuus oli erittäin tärkeä. Lisäksi koin, että minun olisi ollut hankala motivoida opiskelijoita vastaamaan kyselylomakkeeseen riittävän huolellisesti. Haastattelu mahdollisti aineiston keräämisen opiskelijoita suuremmin rasittamatta.

Menetelmänä haastattelu on joustava ja sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Koska haastattelussa ollaan kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, on haastattelijalla muun muassa mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34). Haastattelun perustana on kielenkäyttö ja se koostuu sanoista, niiden kielellisistä merkityksistä ja tulkinnasta. Haastattelun vahvuutena on sen joustavuus, sillä se mahdollistaa kysymysten toistamisen, väärinkäsitysten oikaisemisen, selventämisen sekä keskustelemisen. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48; Tuomi & Sarajärvi 2003, 75.)

Käytetty haastattelumenetelmä oli puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoiduksi haastatteluksi kutsutaan haastattelua, jossa jokin näkökulma on valittu, mutta ei kaikkia. Se voi olla esimerkiksi haastattelu, jossa haastattelukysymykset ovat samat, mutta vastaukset eivät ole sidottu vastausvaihtoehtoihin. Toisaalta puolistrukturoitu haastattelu voi tarkoittaa sitä, että kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, mutta niiden sanamuoto ja esittämisjärjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47.) Tämän tutkimuksen haastattelussa esitettiin kaikille haastateltavilleni samat kysymykset, hieman järjestystä ja sanamuotoja muutellen. Tarvittaessa vastauksia tarkennettiin lisäkysymysten avulla. Haastattelurunko oli jaettu neljään teema-alueeseen: 1) taustatiedot 2) oman ammatillisuuden kehittyminen ja soveltuminen poliisin tehtäviin 3) ohjattu työharjoittelu ja 4) työharjoittelun arviointi. (Liite 2)

### ***6.3 TEORIAOHJAAVA SISÄLLÖNANALYYSI***

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä ja se on käytettävissä kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sen lisäksi, että sisällönanalyysi on yksittäinen tutkimusmetodi, voidaan sitä pitää väljänä teoreettisena kehyksenä. Käytännössä se on tekstianalyysia, jolla on mahdollista analysoida erilaisia dokumentteja, jotka on saatettu kirjalliseen muotoon, esimerkiksi kirjoja, artikkeleita, päiväkirjoja, kirjeitä, haastatteluja, puhetta, keskusteluja, dialogeja ja raportteja. Sen avulla pyritään etsimään hajanaisesta tekstistä merkityksiä ja saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä, yleisessä muodossa hävittämättä aineiston sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103–104.)

Tarkoituksena sisällönanalyysissa on informaatioarvon lisääminen luomalla yhtenäinen, mielekäs, luotettava sekä selkeää informaatiota tarjoava kokonaisuus. Analyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Itse prosessissa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. On kuitenkin muistettava, että sisällönanalyysillä saadaan vain järjestettyä kerätty aineisto johtopäätösten tekoa varten. Tämän vuoksi sisällönanalyysiä usein kritisoidaan, tutkija saattaa kuvata aineistoa hyvin



yksityiskohtaisesti, mutta ei kykene tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä. Tällöin järjestetty aineisto esitellään ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajarvi 2012, 107–108.)

Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen osaan: 1) aineistolähtöinen (induktiivinen) 2) teorialähtöinen (deduktiivinen) ja 3) teoriaohjaava (abduktiivinen) sisällönanalyysi. Nämä kolme eroavat toisistaan siinä, perustuuko analyysi ja luokittelu valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen vai aineistoon. Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi on teoriaohjaavaa. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee alussa kuten aineistolähtöinen analyysi, aineiston ehdoilla. Aluksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään ja klustroidaan eli ryhmitellään aivan kuten aineistolähtöinen analyysi, tutkimustehtävän ohjaamana. Ero aineistolähtöiseen analyysiin tulee abstrahointi eli käsitteellistämisen vaiheessa, sillä aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet tuodaan teoriasta valmiina. Tällöin analyysi tukeutuu ja perustuu teoriaan sekä etsii vahvistusta siitä. Näin ollen kytkenät teoriaan tulee olla aineiston analyysistä havaittavissa, jolloin tutkijalle mahdollistuu huomioiden tekeminen siitä, miten empiria ei vastaa aiempiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajarvi 2012, 97, 103, 111, 117.)

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla eli kuuntelemalla ja läpikirjoittamalla kaikki yhdeksän haastattelua. Litteroitua aineistoa kerääntyi yhteensä noin 90 sivua. Litteroinnin jälkeen suoritettiin aineiston pelkistäminen. Pelkistäminen voi tarkoittaa informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin tutkimustehtävän ohjaamana (Tuomi & Sarajarvi 2012, 111). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa haastatteluaineiston pilkkomista osiin. Prosessi lähti liikkeelle lukemalla tulostettuja haastatteluja tekstiä alleviivaten. Tämän jälkeen aineisto pilkottiin poimimalla haastatteluista relevantteja alkuperäisilmaisuja alakysymyskerrallaan, samalla pelkistäen alkuperäisilmaisut muutaman sanan mittaisiksi pelkistyksiksi. Tekemistä siis ohjasi alakysymys ja analyysiyksikkönä toimi ajatuskokonaisuus, jonka pituus vaihteli muutamasta sanasta muutamaan lauseeseen. Näistä pelkistyksistä syntyi kolme word-tiedostoa, jokaiselle alakysymykselle omansa. Kun pelkistykset olivat valmiit, listattiin ne omiksi tiedostoiksi ja jokaiselle haastateltavalle annettiin värikoodi, jotta pelkistyskiä olisi mahdollista tarvittaessa tunnistaa.

Taulukko 2. Pelkistysesimerkki

poliisin työtä ei opi muulla ku tekemällä – **tekemällä oppiminen**  
 Siellähän sitä oppii. – **harjoittelussa oppiminen**  
 tuolla käytännön työelämässä ne oppii – **työelämässä oppiminen**  
 enitenhän se harjoittelu sitten opettaa – **harjoittelu opettaa eniten**

Seuraavaksi ryhmittelin pelkistykset alaluokkiin. Samankaltaisuuksia etsimällä klusteroin pelkistykset sekä nimesin ryhmittelemäni alaluokat sopivilla, sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Näin sain aineistoni tiivistettyä ja yksittäiset käsitteet sisällytettyä yleisempiin käsitteisiin. Alaluokkien nimet muodostuivat teoriaohjaavan analyysiin kuuluvalla tavalla eli edelleen aineistolähtöisesti (Taulukko 3).

Taulukko 3. Pelkistyksistä alaluokkiin

Pelkistys	Alaluokka
tekemällä oppiminen tekemällä oppiminen harjoittelussa oppiminen käytännön työssä ymmärtäminen työelämässä oppiminen harjoittelu opettaa eniten	tekemällä oppiminen
opetetut asiat paikalleen opetetun ymmärtäminen käytännöntyössä palaset yhteen teorian yhdistyminen käytäntöön paikan löytäminen opetettaville asioille työtilanteiden perustaminen koulutukseen	teorian ymmärtäminen käytännöntyössä

Alaluokkien jälkeen alkoi yläluokkien muodostus. Tässä vaiheessa teoria tulee mukaan, sillä yläluokat nimetään teoriaa lähestyen. Yhdistin kolmen alakysymyksen alaluokat yhdeksi tiedostoksi, josta lähdin luomaan yläluokkia. Teoriaa lukemalla ja kirjoittamalla löysin yläluokille sopivat nimet. Yläluokkia syntyi yhteensä 26 kappaletta (Taulukko 4.).

Taulukko 4. Alaluokista yläluokkiin

Alaluokka	Yläluokka
tekemällä oppiminen teorian ymmärtäminen käytännötyössä työn todellisuuden näkeminen perusasiat tutuiksi teorian hyödyllisyys harjoittelussa	kokemuksellinen oppiminen
asiat vahvistuivat toimintatapojen muokkautuminen omien vahvuuksien tiedostaminen omien vahvuuksien vahvistaminen käsitys itsestä selkiytyi omien toimintatapojen tiedostaminen oppinut ottamaan työt vastaan	toimintamallien löytäminen

Yläluokkien jälkeen tavoitteena on muodostaa yhdistävät luokat. Tässä vaiheessa olin luenut ja kirjoittanut teoriaa, jotta luokkien muodostaminen teorialähtöisesti olisi mahdollista. Lajittelin yläluokkia erilaisin tavoin, kunnes yläluokat tuntuivat loksahaneen paikoilleen. Loppujen lopuksi yhdistäviksi luokiksi muodostuivat työssäoppiminen, ammatillinen kehittyminen, oppimisen ohjaus sekä osaamisen arviointi (Taulukko 5).

Taulukko 5. Yläluokista yhdistäviin luokkiin

Yläluokka	Yhdistävä luokka
Arviointi toimiva Itsearviointi Laadullinen arviointi merkittävä Arvioinnin vahvuudet Laadullisen arvioinnin pilkkominen Määrällisen arvioinnin kehittäminen Laadulliseen arviointiin panostaminen Arviointi ammattitaidon kehittäjänä Palaute ammattitaidon kehittäjänä Opiskelijan aktiivisuus palautetilanteessa	Osaamisen arviointi
Kokemuksellinen oppiminen Osaamisen reflektointi Toimintamallien löytäminen Ammatillinen kehittyminen Oman osaamisen kokeminen Poliisin rooliin kasvaminen	Ammatillinen kehittyminen

Yhdistävien luokkien jälkeen oli aika muodostaa kategoriat teoriaan pohjaten. Tässä tutkimuksessa kategorioita syntyi kolme. Kategorioiksi muodostuivat osaaminen ja ammatillinen kasvu, ydinkategoria on ammatti-identiteetti. (Taulukko 6.) Aineiston analyysi - taulukko on nähtävissä kokonaisuudessaan Liitteessä 3.

Taulukko 6. Kategoriat

Kategoria	Ydinkategoria
<i>OSAAMINEN</i>	AMMATTI-IDENTITEETTI
<i>AMMATILLINEN KASVU</i>	

## 7 AINEISTON ANALYYSIN TULOKSET

Aineiston analyysin tulokset vastaavat tämän tutkimuksen alakysymyksiin, pureutumatta vielä pääongelmaan. Analyysissa aineistosta muodostui neljä yläluokkaa: työssäoppiminen, osaamisen arviointi, ammatillinen kehittyminen sekä oppimisen ohjaus. Alaluokkien sisältöjen avulla vastataan tutkimuksen kolmeen alakysymykseen. Analyysi sisältää lainauksia haastatteluaineistosta ja haastateltavat on koodattu numerokoodein (V1-V9). Ohjatusta työharjoittelusta käytetään myös termejä työharjoittelu sekä harjoittelu.

### 7.1 OHJATTU TYÖHARJOITTELU KOKEMUKSENA

Tässä luvussa vastataan ensimmäiseen alakysymykseen: Miten poliisiopiskelijat kokevat ohjatun työharjoittelun?

#### Työssäoppiminen

*Taulukko 7. Työssä oppiminen*

Toimiva harjoittelu	Työssä oppiminen
Harjoittelun kehittäminen	
Työyhteisö oppimisen tukena	

Poliisiammattikorkeakoulu on kautta aikojen ollut hyvin käytäntöön perustuva oppilaitos. Tämän tutkimuksen aineiston analyysissa ohjattu työharjoittelu esiintyi pääasiallisesti positiivisena asiana ja se oli vastaajien mukaan opintojen paras ja tärkein osuus. Analyysin perusteella harjoittelu oli hyvin järjestetty ja haastateltavat toivoivat, että harjoittelu säilytettäisiin ennallaan tai kestoja pidennettäisiin. Työn perusasioiden tekemällä oppimisen tärkeys ja teorian tiedon ymmärtämisen mahdollisuus käytännöntyössä korostuivat haastateltavien puheissa. Harjoittelun avulla haastateltavat olivat päässeet näkemään poliisintyön todellisuutta ja tekemällä oppiminen oli ollut mielekästä ja opettavaista.

*”No sehän se on se kaiken a ja o.” V2*

*”...enitenhän se harjottelu sitten opettaa ku siinä näkee et mitä se todellisuudessa sitten on.” V9*

Työ itsessään koettiin mielenkiintoiseksi ja mielekkääksi. Selkeimmät erot työn mielekkyydestä syntyivät kenttä- ja tutkintatyön välillä, sillä kenttätö näyttäytyi analyysissä hieman tutkintatyötä mielekkäämpänä. Tutkintatyön mielekkyyttä heikensivät erityisesti liian helpot tehtävät sekä motivaation puute työtä kohtaan. Työvuoroissa toimettomuus koettiin ongelmalliseksi ja ehdotuksena oli, että ohjatussa työharjoittelussa tehtäisiin koulun ohjeistamia pakollisia tehtäviä, joita voisi juuri näinä hiljaisempina hetkinä hoitaa. Näiden tehtävien avulla olisi mahdollista tutustua teoriaan syvemmin ja esimerkiksi erilaiset käytännöt tutkinnassa tulisivat mahdollisimman selväksi. Pelkästään poliisintyön ”perustehtävien” tekeminen harmitti niin kenttä- kuin tutkintatyössä ja toivomuksena oli, että koulu pyrki varmistamaan työharjoittelun monipuolisuutta sekä haastavuutta paremmin.

*”...et tulis mahdollisimman monipuolisesti kaikkee no toki kentäl siihen ei voi vaikuttaa mitä tehtävää sielt tulee mut just et tutkinnassa tulis erilaisia tehtäviä ja tai niiku juttuja tutkittavaksi ja pääsis just sinne ilmotusten vastaanottoonki koittaa et millasta se on ja olis se liikenteenvalvontajakso.” V9*

Poliisiammattikorkeakoulussa opitut teoriaopinnot olivat olleet hyödyksi harjoittelussa. Analyysin perusteella yksi poliisiopiskelijan etu työharjoittelussa on teorian tiedon vahvuus. Vaikka koulussa opetettavasta teorian tiedosta oli ollut kaikille hyötyä, muutama haastateltavista olisi voinut lähteä harjoitteluun vähemmällä teorian määrällä. Koulussa opiskeltuna teoria-asiat olivat vaikuttaneet välillä irrallisilta ja jäsentyneet kunnolla vasta työelämässä. Yksi haastateltava oli selkeästi sitä mieltä, että ennen harjoittelua olevaa teoriajaksoa tulisi lyhentää ja painottaa koulutusta selkeästi työharjoittelun suuntaan. Tällöin teorian opettelu olisi motivoivampaa, sillä teoria olisi yhdistettävissä käytännön työhön paremmin.

*”Mä tarkotan lähinnä niit niiku alkupuolen teoriaa et sillon se oli niiku niin paljon semmost kouluun ja hallintoon ja alaan tutustumista ja näin must tuntuu et niiku paljon vähemmälläki pärjäis...” V9*

*”...mun mielestä tää on et ehkä se johtuu nyt siitä ku tää on tämmönen hirveen hieno Poliisiammattikorkeakoulu nii ehkä sit tarkoittaa just sitä että sitte pitää olla paljo sieltä ympäriltä et mun mielestä tää vois olla paljo suoraviivaseemmasti nii nuo ensimmäiset nii kohti niiku sitä työtä mitä sä siel työssä tarviit...” V8*

Analyysistä nousi esille harjoittelun tavoitteettomuus: tavoitteet eivät olleet tulleet esille ennen harjoittelua eikä harjoittelussa erikseen vaadittu henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista. Selkeämpien tavoitteiden asettamisen lisäksi työharjoittelun laaja-alaisuuden problematiikka tuli analyysin kautta ilmi. Kaikkien vastaajien mielestä poliisiopiskelijan ei ole tarpeellista harjoitella kaikkia poliisityön osa-alueita vaan erikoistuminen voisi alkaa ensimmäisestä työharjoitteluvaiheesta lähtien.

*”...monissahan on että opiskelija joutuu tekemään harjoittelun ajalle tavoitteet ja niitä välillä katotaan onko päässy ja mitä niiku silleen et se ois sellasta niiku tavoitteellista se.” V4*

*”...ei ehkä pitäis ajatella vähän tätä koulutusta siltä kantilta että mitä me töissä tarvitaan. Että mejän ei välttämättä kannattais erikoistua joka osa-alueelle...” V3*

Työyhteisö esiintyi vastauksissa oppimista ja työharjoittelussa viihtymistä tukevana tekijänä. Analyysin perusteella poliisilaitos on yhteisöllinen työympäristö, jossa ryhmähenki on kohdillaan ja positiivista työharjoittelupäivissä olivat toimiva työyhteisö sekä mukavat työtoverit. Vastaanotto laitoksilla oli ollut hyvä, osan mielestä jopa yllättävän hyvä. Analyysissä ilmeni harjoittelijoiden arvostus työntekijöiden hyvää asennoitumista kohtaan.

Haastateltavat kokivat kollegiaalisuutta työtovereidensa kesken ja olivat harjoittelijan si-  
jaan oikea partio. Työkaverit koettiin kannustavina, heidän mielipiteitään arvostettiin ja  
ne vaikuttivat harjoittelijan itsetuntoon. Työpäivien lisäksi työkavereiden kanssa vietet-  
tiin aikaa myös vapaa-ajalla.

*”Mutta kaikista parasta oli ehkä se kuinka hyvin harjoittelijat otettiin vas-  
taan poliisilaitoksella. Se oli semmonen tosi iso positiivinen yllätys että mei-  
hin suhtauduttiin alusta lähtien niiku kollegoina vaikka me oltiin niin sano-  
tusti keltanokkia että ei minkäänlaista käytännön kokemusta siltä alalta.”*  
V2

*”Se se yhteishenki siellä laitoksella ni se on päällimmäisenä mielessä positii-  
visista asioista.”* V3

Analyysin perusteella negatiivista työyhteisöissä oli organisoinnin puute sekä itseohjau-  
tuvuuden pakko, sillä kaikkia työyhteisö ei ollut tukenut tarpeeksi. Tuen puute oli tuonut  
haasteita erityisesti harjoittelun alussa, jolloin käytännön asioita oli paljon hoidettavana.  
Jotkut haastateltavat kokivat jäävän ongelmien kanssa yksin, asioita oli selviteltävä eikä  
harjoittelijalla ollut aina tietoa, keneltä pyytää apua. Ajoittain kysymyksiin ei saanut ky-  
symisen jälkeenkään vastausta.

*”...esimerkiksi yks semmonen yksittäisjuttu että mää pukukaapin saaminen  
oman pukukaapin saaminen ni se oli hirveen vaikeaa mun piti kysyä vaikka  
kuinka monelta ihmiseltä ja kaikki oli en tiää en tiää en tiää. ja tuntu että no  
hei pakkohan mun on saaja se ja sit se oli muuten ku silllon aluksi joutu ku  
ei tuntenu ketään ni joutu olla vaatimaan tavallaan asioita no niin että niin  
vähän tommonen organisointi tai tommonen tommosella tasolla oli vähän  
semmosta nihkeää.”* V5



## Ammatillinen kehittyminen

Taulukko 8. Ammatillinen kehittyminen

Kokemuksellinen oppiminen	Ammatillinen kehittyminen
Osaamisen reflektointi	
Toimintamallit	
Ammatillinen kehittyminen	
Oman osaamisen kokeminen	
Poliisin rooliin kasvaminen	

Työssäoppiminen oli mahdollistanut haastateltavien kokemuksellisen oppimisen sekä oman osaamisen reflektoinnin. Perusasioiden oppiminen tekemällä, teorian yhdistyminen käytännön työhön ja työn todellisuuden näkeminen kasvattivat haastateltavien ammatillista osaamista. Tärkeää haastateltaville oli päästä ensimmäistä kertaa näkemään mitä poliisin työ oikeasti on.

*”...sai ne palapelin palaset koottua yhteen, tavallaan hoksas pikkuhiljaa että niin että se mitä koululla opiskeltiin niin se liitty tähän ja sitten niiku tavallaan ne sai koottua yhteen ja sai oikeesti kuvan mitä se poliisin työ on.” V1*

Oman osaamisen reflektointi tapahtui analyysin perusteella arvioinnin aikana, jolloin osa haastateltavista oli päässyt vertailemaan sekä keskustelemaan näkemyksistään ohjaajan kanssa. Arvioinnin ohessa käyty itsetutkiskelu, arviointikeskustelu ja omien ajatusten peilaaminen ohjaajan näkemyksiin selkeyttivät haastateltavan omakuva, omia vahvuuksia ja kehityskohteita ja näin ollen olivat tärkeitä tekijöitä opiskelijan ammatillisessa kasvussa.

*”...ihan hyvää tekee et joutuu ite niinkun tavallaan menemään itensä ulkopuolelle kattomaan et miten toimii ja muuta ja ruveta miettimään että mitä vois kehittää... se antaa just siihen et jää vielä se semmosta just mihin voi niiku panostaa sillä toisella jaksolla...” V4*

Ammatillisuuden kehittymisen myötä haastateltavien itsevarmuus ja rauhallisuus lisääntyi. Lisäksi heidän kykynsä ottaa töitä vastaan sekä suhtautumisensa asiakkaisiin kehittyi. Omat taidot, tiedot ja toimintatavat vahvistuivat ja muokkautuivat harjoittelun myötä ja harjoittelun jälkeen ne tiedostettiin paremmin. Osaaminen lisääntyi ja poliisin rooliin oli mahdollista kasvaa eri tavalla kuin koulussa opiskeltaessa. Työn tekeminen kasvatti itsevarmuutta, selkeytti käsitystä itsestä poliisina ja auttoi löytämään omat mielenkiinnonkohteet. Itsevarmuuden kasvaessa harjoittelun loppua kohden poliisin roolia kannettiin erilaisella asenteella. Poliisin rooliin tottumisen ja työn tekemisen kautta alkoi poliisin ammatti-identiteetti pikkuhiljaa muodostua. Ammatti-identiteetin muotoutuminen näkyi muun muassa muuttuneena käytöksenä niin töissä kuin työpaikan ulkopuolella. Tärkeää oli, että harjoittelija oli saanut olla harjoittelussa omanlaisensa poliisi. Työnteossa sai näkyä oma persoona eikä opiskelijaa yritetty saada tietynlaiseen muottiin.

*”Ja sitte jos miettii että poliisina ni aluksihan siinä oli ihan sillai vähä niiku et et öö mitähän mun nyt pitää tehdä ja mitähän mun nyt pitää tehdä mut sit siihenki sit tottu ja sit siihen niiku varsinki loppuu kohden ni sitä alko jo niiku olee sillai et vähän sillai niiku että nyt täältä tulee niiku poliisi että terve terve” V8*

*”Ei se oo semmosta että kaikkien pitäis samaan muottiin istua vaan poliisejaki on niin monenlaisia että se tavallaan antaa antaa semmosta vapautta itselleen niiku muokata ittensä sellaseksi ku tai olla olla tavallaan sellanen poliisi ku muutenki ois.” V7*

Toiset haastateltavista eivät osanneet kertoa omasta kehittymisestään, eivät kokeneet muuttuneensa tai olivat haluttomia muuttumaan. Ammatti-identiteetti oli muokkautunut jo aikaisemmassa ammatissa ja poliisin ammatti-identiteetti koettiin muotoutuneeksi jo ennen harjoitteluun lähtemistä. Oman ammatillisen identiteetin kehittymisen ja sen tarpeen kokemiseen vaikuttivat erityisesti ikä, työ- ja elämäkokemus. Iän ja työkokemuksen katsottiin tuovan työhön varmuutta ja analyysin perusteella poliisiksi kehittyminen

vaatii niin työ- kuin ikävuosia. Nuori ikä poliisin ammatissa nähtiin ongelmallisena, erityisesti puhuttelutilanteissa ikä ja kokemattomuus nähtiin haittana. Analyysin mukaan poliisin rooliin kasvaminen, työn tekeminen ja työn todellisuuden näkeminen toi mukanaan kyynistymisen.

*”koulutus vaikuttaa ehkä enemmän nuorempiin, joilla se identiteetti on vasta kehittymässä” V6*

*”ainut tavallaan minkä mä niiku harjoittelun aikana oivalsin ittestäni niiku ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen oli just se niiku että poliisina on niiku vähän huono olla tällöinen vähän nuorempi” V8*

*”...se sinisilmäisyys on siitä pikkuhiljaa et mitä pitempää on ollu sitä enempi varmaan sitä tavallaan kyynistyy tai ehkä niiku tavallaan ne semmoset tai niiku että näkkee että mitä se oikeesti on se poliisintyö ja tavallaan ne pilvilinnat siinä niiku katoaa...” V1*

Poliisikoulutusta kuvailtiin tietynlaisena valtion aivopesuna, jossa opiskelijoita muovataan samaan muottiin ajattelemaan ja toimimaan samalla tavalla.

*”mää sanoin sitä peruskoulutuskauella niiku aivopesuksi ku ihminen tulee valtion oppilaitokseen töihin ni häntä koulutetaan niiku valtion virkamieheksi ja sehän on mun mielestä se on aivopesua että saahaan niiku massa ajattelemaan just tietyllä tavalla ja sitä massaa runnetaan joka suuntiin tiettyyn pisteeseen” V6*

Analyysin perusteella harjoittelussa luotettiin omaan osaamiseen ja osaamista myös vaadittiin itseltä. Töissä erityisen mukavaa oli onnistuminen sekä uuden oivaltaminen. Työharjoittelu loi uskoa omaan selviytymiseen sekä varmuutta perustehtävien hoitamiseen.

*”Kyllä se oma työidentiteetti niiku koko ajan kehitty ja itsevarmuutta koko ajan tulee lissää aina tehtävä tehtävältä.” V2*

*”...sitten niiku oivaltaa jotain tai oli se sit kuinka vähänen juttu tahansa nii se niiku et sä ite keksit jotain ja saat jonku nalkkiin jostain ni se on hirmu kivaa...” V8*

Työharjoittelu näyttäytyi analyysissa myös raskaana ja haastavana. Analyysin mukaan työvuorot ja työnteko ahdistivat niin työssä ollessa kuin kotona. Ahdistusta aiheuttivat saman parin kanssa työskenteleminen, epävarmuus omasta osaamisesta, riittämättömyyden tunne sekä paineet muiden mielipiteistä ja ajattelusta. Koska epävarmuus omasta selviytymisestä ja osaamisesta oli suuri, oli itseä vaikea nähdä poliisin työssä. Yksi harjoittelija harkitsi koulutuksen lopettamista ja luovuttamista, sillä hän ei tunnistanut omaa osaamistaan eikä ammattiala tuntunut sopivalta.

*”...minuu ahisti jo niin paljon et rupeet kotona jo miettii et millon on seuraava työvuoro a kaikkee niiku et apua mitähän silloin on eessä ja osaanko mie tehdä mitään...” V4*

*”...ei tästä tuu mitään ei tää on miun hommaa et en mie mie luovutan...” V4*

## **7.2 OHJAUS JA ARVIOINTI POLIISIUDEN RAKENTUMISEN TUKENA**

Tässä luvussa vastataan tutkimuksen toiseen alakysymykseeni: Miten työharjoittelun ohjaus ja arviointi tukee poliisiuden rakentumista? Seuraavaksi avataan aineiston analyysin yläluokat osaamisen arviointi ja oppisen ohjaus niiltä osin, kuin ne näyttäytyvät positiivisena, identiteettiä tukevina.

## Hyvä oppimisen ohjaus

Taulukko 9. Oppimisen ohjaus

Ohjaus ammatillisen kasvun tukena	Oppimisen ohjaus
Ohjauksen ohjaava tehtävä	
Ohjauksen laatu	
Ohjaajan ammattitaito	
Ohjauksen kehittäminen	
Ohjauksen objektiivisuus	
Kriittisyys itseohjautuvuuden vaatimusta vastaan	

Harjoittelun ohjaus näyttäytyy analyysissa tärkeänä, positiivisena ja pääasiallisesti hyvänä. Ohjaus oli selkeästi edesauttanut haastateltavan oppimista sekä ammatillista kasvua muun muassa luomalla turvallisen oppimisympäristön, jossa opiskelijalla oli mahdollisuus toimia itsenäisesti, mutta ohjauksen alaisena. Keskeisimmiksi ohjauksen tehtäviksi nousivat ohjattavan kehittäminen, tukeminen, opettaminen, toimintamallien antaminen, tekemisen seuraaminen, toiminnan korjaaminen sekä palautteen antaminen. Henkilökohtainen ohjaus oli tärkeää ja hyvä ohjaussuhde edesauttoi työskentelyä ja oppimista.

*”...parhaiten silloin työharjoittelun sillä ensimmäisellä jaksolla ku oli oma ohjaaja. Niin sen kanssa niin tai sille varmaan parhaiten just pysty että missä tarvii apua ja mikä mennee hyvin ja et jos joku on semmonen asiamistä ei ihan niin tienny hyvin niin siinä pysty sitten juttelee ja siinäkö oli se henkilökohtainen ohjaaja.” VI*

Ohjaus ei kuitenkaan ollut ongelmaton ja haastateltavien ohjaajakokemusten välillä esiintyi selkeää hajontaa. Positiivisia sanoja, joilla ohjaajia aineistossa kuvailtiin, olivat huippu, mukava, ihmisläheinen, kiinnostunut, innokas, motivoiva, tyytyväinen, kyselevä ja tarkka. Negatiivisia ohjaajia kuvaavia sanoja olivat kiireinen, huonosti käyttäytyvä, kyselemätön, kiukutteleva, sosiaalisesti taitamaton sekä flegmaattinen.

*”Tosi huippu ohjaaja ja sit ihan nolla ohjaaja et kaikkea löyty väliltä.” V6*

Oman ohjaajan sekä henkilökemian merkitys koettiin tärkeänä ja merkityksellisenä, saman henkisyyttä ohjaajan kanssa arvostettiin ja kaivattiin. Analyysin mukaan ohjaajien valintaan tulisi kiinnittää huomiota, jotta ohjaussuhteesta tulisi mahdollisimman toimiva.

*”No se on hirveän tärkeää et se on se varmaan sitä vähän katotaanki et minkälainen se on se ohjaaja et et tulis hyvin toimeen et ois sillain vähän samantyyppisiä sitte nää. Et siitä tulis semmonen positiivinen juttu sitten.” V5*

Parhaimmassa tapauksessa ohjauksesta muodostui ohjattavalle turvaverkko koko harjoittelun ajaksi. Erityisesti alkuvaiheessa ohjausta kaivattiin ja toivottiin, että harjoittelussa kuljettaisiin ainoastaan yhden ohjaajan mukana. Tällöin opiskelijalla olisi mahdollisuus perehtyä vain yhdenlaisiin toimintamalleihin, joita mallintaa ja joiden pohjalle alkaa rakentaa omia malleja sekä toimintatapoja. Ohjauksen tulisi kehittyä harjoittelun myötä, alussa kaikki ohjaus on tervetullutta, mutta loppua kohden sen toivottiin vähenevän. Ohjaaman antamaa vapautta toimia ja ratkaista ongelmia itsenäisesti arvostettiin.

*”...merkitys siinä ohjauksessa on mun mielestä se että on tavallaan aina aina semmonen keneltä voi kysyä ja aina semmonen kuka yrittää opettaa enemmän enemmän tekemään ja sitten vähän semmonen turvaverkko mutta kummiski sinänsä hyvä että ainaku menee eteenpäin nii sitte niiku se ohjaus vähenee että siinä kumminki.” V7*

Analyysi osoitti, että harjoittelijat olivat pystyneet keskustelemaan ohjaajien kanssa töissä tapahtuneista tilanteista ja omasta kehityksestä sekä kysymään tarvittaessa apua erilaisista asioista. Tärkeää oli, että ohjaaja oli osaava sekä kiinnostunut, auttoi aina tarvittaessa sekä etsi vastauksia ohjattavan kysymyksiin.

*”...työharjoittelussa nii osaava ohjaaja oli semmonen et mikä erityisesti autto. Ties että se osaa hommansa niin sitte oli vähän semmonen et pystyy*

*aina kysymään siltä tai se vähän neuvoki tarpeen mukaan ja se on niiku erittäin tärkeätä mun mielestä tossa harjoitteluvaiheessa olis semmonen osaava ja kiinnostunut ohjaaja joka sit oikeesti paneutuu siihen eikä vaan tee sitä sen takia et se on pakko.” V7*

*”...annetaan vapaat kädet tehdä se sit jos tarvit apua ni aina voi mennä kysymään ja aina neuvotaan.” V6*

Analyysin perusteella ohjaaja on henkilö, jolta harjoittelija pääasiallisesti imee toimintatapoja ja siksi ohjauksella on vaikutus ja vastuu niin oppimisen edistäjänä kuin ammatti-identiteetin kehittäjänä. Ohjaajat olivat vaikuttaneet ohjattavaan ja antoivat harjoittelijoihin omat värinsä. Erityisesti ohjattavan käsitykset poliisin työstä muuttuivat, jos ohjaaja osasi perustella asiansa ja mielipiteensä hyvin.

*”...kyl se (ohjaus) avas silmiä mä tiesin ne omat heikkouden ja semmoset niiku omat luonteenpiirteeni mitkä ei välttämättä aina toimi niin yksöllä poliisin hommassa...” V6*

*”...omalta ohjaajaltaan matkii lähes kaiken. Et sieltä tulee ne toimintatavat ja miten ihmistä puhutellaan ja mihin asioihin jaksetaan puuttua ja nii pois-päin. Että ohjaajalla on älyttömästi merkitystä.” V3*

Analyysin perusteella hyvä ohjaaja seuraa tekemistä, korjaa tarvittaessa ja antaa harjoittelijalle mahdollisuuden parantaa epäonnistuneissa tilanteissa. Lisäksi ohjaaja keskustelee harjoittelijan kanssa harjoittelun aikana, työn ohessa sekä työtilanteiden sen jälkeen. Vapaa-ajalla tapahtuvia keskustelutilanteita arvostettiin ja epäviralliset keskustelut koettiin antoisiksi ja toimiviksi.

*”Keikan jälkeen käytiin läpi että no miten se meni miten ois voinu tehdä paremmin se oli ainakin sinne hyvä semmonen että sai tai itse pysty antaa palautetta ja ite sai palautetta ja sitä kautta pysty oppimaan sitten.” V1*

*”Ne on semmosia koska niissä pystyy sitten niissä epävirallisissa pystyy tavallaan rennommin pystyy keskustelemaan niistä asioista ja pystyy paljon rehellisemminkin keskustelemaan niistä asioista.” V2*

## Hyvä arviointi

*Taulukko 10. Osaamisen arviointi*

Arviointi toimiva	Osaamisen arviointi
Itsearviointi	
Laadullinen arviointi merkittävä	
Arvioinnin vahvuudet	
Laadullisen arvioinnin pilkkominen	
Määrällisen arvioinnin kehittäminen	
Laadulliseen arviointiin panostaminen	
Arviointi ammattitaidon kehittäjänä	
Palaute ammattitaidon kehittäjänä	
Opiskelijan aktiivisuus palautetilanteessa	

Ohjaajien antamaa palautetta ja arviointia arvostettiin analyysin perusteella. Palautetta haastateltavat olivat saaneet vaihtelevasti. Ohjaajat olivat antaneet palautetta välittömästi työn seassa sekä jälkeenpäin palautekeskusteluissa. Useimmiten palaute oli ollut välitöntä ja annettu partioautossa tai heti tilanteen päätyttyä, jos opiskelija oli tehnyt virheen. Analyysin mukaan haastateltavat olivat käyneet ohjaajiensa kanssa sekä virallisia että epävirallisia palautekeskusteluja, ja palaute koettiin kehittymisen kannalta erittäin tärkeäksi. Suullinen palaute koettiin tehokkaaksi tavaksi ilmaista asiat ja palautteen avulla opiskelijalla oli mahdollista korjata omaa toimintaansa sekä rakentaa mielikuvaa itsestä poliisina. Lisäksi palaute oli vaikuttanut itsetuntoon, erityisesti positiivisesti sitä parantaen.

*”Mielikuvaan itsestäni poliisina. Palaute. Se kai eniten kertoo” V3*

Ammatillisen kehittymisen kannalta palaute oli tärkeää, jopa välttämätöntä. Mikä tahansa palaute ei kuitenkaan kehittänyt haastateltavia, vaan erityisesti toivottiin rakentavaa ja



negatiivista palautetta, jonka kautta oppia. Palaute auttoi haastateltavia ymmärtämään erilaisia näkökulmia sekä löytämään omat kehitystarpeensa ja kehittämään niitä.

*”Eli mulle ainaki hyvin positiivisia tilanteita oli ne, oli se negatiivista tai positiivista palautetta, koska se aina sitten niiku paransi sitä ommaa ammattitaitoa, ni ei mua ainakaan haitannu jos tuli moitteita.” V3*

Työharjoittelun arviointia kuvailtiin kokonaisuudessaan hyvänä, toimivana ja oikeudenmukaisena. Laadullista eli sanallista arviointia arvostettiin jonkin verran enemmän kuin numeraalista, sitä pidettiin numeerista arviointia informatiivisempänä, perustelevampana sekä tärkeämpänä. Arvioinnin vahvuutena oli, että sen avulla haastateltavat olivat saaneet positiivista palautetta, varmuutta omasta onnistumisestaan ja palautetta harjoittelun kuluista.

*”Se on hyvä et on se numereeninen arviointi ja sitten siinä on mahdollista myös sanallisesti arvioia sitä harjoittelijaa.” V2*

*”...nimenomaan ne sanalliset niin ne on kertoo paljon enemmän...” V4*

Analyysin mukaan omien vahvuuksien ja toimintatapojen tiedostaminen arvioinnin avulla oli tärkeää ja se kehitti mielikuvaa itsestä poliisina. Arviointi tuki omia vahvuuksia ja mahdollisti kehittymisen ja itsevarmuuden kasvun niiden osalta. Erityisesti haastateltavien huomio oli kuitenkin kiinnittynyt omiin kehityskohteisiin. Arvioinnin avulla haastateltavat saivat viimeistään tiedon kehitystarpeista ja ne olivat jääneet suurimmalla osalla parhaiten mieleen. Arvioinnissa esitettyjä kehityskohteita haluttiin tulevaisuudessa vahvistaa, jotta poliisin ammatissa voisi pärjätä vastaisuudessa yhä paremmin.

*”...jos siinä lukee et sosiaalisesti tulee toimeen kaikkien kanssa antaa niiku itsevarmuutta taas viii vähän pitemmälle sitä hommaa että sillä periaatteella se toimii.” V6*

*”No ainakin ne että mitä pitäis parantaa tai missä pitäis parantaa tai tai niihin ehkä kiinnitti enempi huomiota sitten.” V1*

Arviointi oli tuonut haastateltaville yllätyksiä, pettymyksiä sekä onnistumisen iloja. Osa heistä oli kokenut epävarmuutta ennen arviointia, koska arvioinnista ei oltu keskusteltu harjoittelun päätyttyä. Toisille oli arviointikeskustelun myötä jo selvillä, mitä arviointi tulee pitämään sisällä. Arviointi koettiin oikeudenmukaiseksi erityisesti silloin, kun harjoittelija koki antaneensa itsestään oikeanlaisen kuvan ja se näkyi arvioinnissa. Jos arvioinnista tunnisti itsensä, oli arviointi onnistunut.

*”...osa oli vähän semmonen semmosta et vähän tuli yllätyksenä...” V5*

*”Nii se jäi kyllä mieleen että se oli hyvä se arviointi ja oli ilonen että taval-  
laan oli että oli pystynyt antaa semmosesta tai itestään niiku hyvän ja oikean  
kuvan ja se oli sitten näkynyt kans siinä arvioinnissa.” V2*

Ammatti-identiteettiin arviointi oli vaikuttanut vaihtelevasti. Osa haastateltavista ei kokenut tarvetta ammatti-identiteetin kehitykselle eikä näin ollen kokenut arvioinninkaan vaikuttavan heihin. He olivat rakentaneet ammatillisen kuvan itsestään aiemmin työ- ja elämäkokemuksen myötä.

*”Ei eii oikeestaan et kyl mä kyl mä luulin et mä vähän paremman paperit  
oisin saanu mut ei se nyt ei se mun käsitystä mitenkään poliisina muuttanu.”  
V9*

Heille, jotka kokivat arvioinnin vaikuttavan omaan ammatti-identiteettiin, kuvailivat arvioinnin selkeyttäneen käsityksiä itsestä. Arviointi kertoi osaamisesta perustehtävissä ja kannusti oppimaan lisää. Se loi uskoa omaan selviytymiseen poliisintyössä ja tuki jatko-opintoihin siirtymistä.

*”Että kyllä mää näistä kaikista jos mää vaan haluan selvitä. Ja tämä nyt on tämä sitten tämä blanketti se osote siitä että mää selviän niistä asioista.”*

*V2*

Palautteella ja arvioinnilla oli ollut vaikutus mielikuvaan itsestä. Erityisesti erilaiset keskustelut olivat olleet hyödyllisiä. Oman kehityksen kannalta oleellista oli arvioinnin antama mahdollisuus itsetutkiskelulle. Oman tekemisen peilaaminen sekä siitä keskusteleminen selkeytti omakuvaa ja auttoi muokkaamaan vääristyneitä kuvia itsestä. Oman toiminnan peilaamista ja vertailua tapahtui niin arviointikeskusteluissa ohjaajan kanssa kuin opiskelijatovereiden kesken.

*”Mutta kyllähän ne kehityskeskustelut niissä sitten tavallaan heräs.” V2*

*”...joutuu ite niinkun tavallaan menemään itensä ulkopuolelle kattomaan et miten toimii ja muuta ja ruveta miettimään että mitä vois kehittää...” V4*

### **7.3 OHJAUKSEN JA ARVIOINNIN KEHITTÄMISEN HAASTEET**

Tämä luku käsittelee viimeistä alakysymystä: Miten työharjoittelun ohjausta ja arviointia tulisi kehittää? Luvun sisältö on koottu edellä esitettyjen yläluokkien eli osaamisen arviointi ja oppimisen ohjaus pohjalta. Tässä luvussa tarkastelussa on yläluokista esille tulevat kehityskohteet.

#### **Ohjauksen kehityskohteet**

Analyysin perusteella ohjauksen ongelmakohtiksi nousivat selkeyden ja yhdenmukaisuuden puute, ohjaajien ammattitaito, palautteen vähäisyys ja ohjaajien vaihtuminen.

Ensimmäiseksi työharjoittelun ohjausta tulisi kehittää ammattimaisempaan ja objektiivisempaan suuntaan. Analyysin perusteella ohjaus kaipasi sekä yhdenmukaisuutta että selkeyttä. Ohjaajia ei tulisi pakottaa rooliin ja heidän koulutukseen sekä palautteen antamisen taitoon tulisi kiinnittää huomiota. Poliisiammattikorkeakoulun tulisi varmistaa, että ohjaaja sitoutuu tehtävään ja ottaa opetusvastuun. Koulun tulisi valita ohjaajiksi henkilöitä, jotka pystyvät toimimaan ohjaajina koko harjoittelun vaatiman ajan.

*”...nääh meidän työharjoittelun ohjaajat mun mielestä niitä vois kurssittaa ja niitä vois vähän niiku yhdenmukaistaa...” V9*

*”...se ohjaaja ois siinä alussa tiivisti kuitenkin tehään yhdessä töitä et ne perusasiat oppii yhen ihmisen kaa ja niillä on se opetusvastuu ni ne ottaa sen ihan niiku eritavalla...” V4*

Harjoittelussa ohjaajan tulisi olla henkilö, johon harjoittelija voi kaikissa tapauksissa turvautua. Erityisesti ongelmatilanteissa hyvä ohjaussuhde helpottaa opiskelijan harjoittelun etenemistä ja ongelmista puhumista. Suurin osa haastateltavista koki, että ohjaaja oli henkilö, johon pystyi tukeutumaan sekä kysymään kaikesta. Kuitenkin muutama haastateltava oli kohdannut tilanteita, jolloin omalle ohjaajalle ei halunnut tai uskaltanut puhua. Analyysin mukaan koulun ja laitosten olisi hyvä lähentää suhdettaan, jotta harjoittelusta ja ohjauksesta tulisi toimivampaa. Ohjaajien lisäksi Poliisiammattikorkeakoulun harjoittelusta vastaavien opettajien olisi hyvä olla yhteydessä harjoittelijaan harjoittelun aikana, jotta mahdollisista ongelmista puhumisen kynnys helpottuisi. Tulosten mukaan opiskelija voi joutua hyvin hankalaan ja yksinäiseen tilanteeseen, jos harjoittelupaikalta ei löydy henkilöä, jolle puhua ongelmista. Tällöin poliisiammattikorkeakoulun opettajien tuki olisi erityisesti tarpeen.

*”Kyllähän se ohjaaja kumminki on se ihminen johon sää tukeudet sen prosessin aikana niin sanotusti että siltä pittää uskaltaa kysyä ja siltä saa kysyä.” V2*

*”...jäis sillain että yksinään saisit painia jos et uskaltais opettajaan ottaa yhteyttä tai sanoa asioista et kyl niiku silleen aika oman onnensa nojassa saa olla et mie oon ihan yllättyyny miten vähän täällä ohjataan tai käyään.” V4*

Analyysin mukaan kaikki haastateltavat eivät olleet täysin tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen ja epäilivät ohjaajan riittävää ammattitaitoa. Analyysi osoittaa, että harjoittelija näki

oikeudekseen kyseenalaistaa ohjaajan toimintatapoja ja tarvittaessa ohjaajan toimintatavoista olisi hyvä keskustella. Ohjaajan tulisi miettiä toimintatapojensa oikeutta sekä olla kykenevä perustelemaan omat tapansa. Tilanteissa, joissa harjoittelija ei kokenut ohjaajansa riittävän vakuuttava ja ammattitaitoinen, oli harjoittelijan vaikea kunnioittaa ohjaajan työtä ja mielipiteitä. Erityisen ongelmallisena vastauksissa näyttäytyi ohjaajan vähäinen virkaikä, jolloin ohjaajan auktoriteetti harjoittelijan näkökulmasta oli vaikeammin saavutettavissa. Nuoren ohjaajan ohjauksessa ohjattava oli joutunut tilanteisiin, jossa oli itse joutunut ohjaamaan ohjaajaa.

*”Koska jos mä itte en koe että on sen verran ikää että jos mää koen että mua arvosteleva henkilö ei oo kykenevä tekemään arvostelua ni en mää silloin kuuntele sitä.” V6*

*”Me tultiin tosi hyvin juttuun mut ehkä ois kuitenkin kaivannu sitä virkaikää sillee enemmän ja niiku kokemusta ehkä aikasemmistaki harkkareista et mää en ois ollu se ensimmäinen. Kyl mä niiku siis kutakuinki melkein kaikkiin mun kysymyksiin sain vastauksen mitä mä halusinki mut sit oli niit hetki et se oli itekki niiku vähän epävarma et mitä tapahtuu.” V9*

Lisäksi analyysin perusteella osa haastateltavista oli joutunut ottamaan vastuutaan omasta oppimisestaan pyytämällä ohjausta ja ennen kaikkea palautetta. Haastateltavien mielestä ohjaajan velvollisuus oli opettaa sekä mahdollistaa opiskelijan kehittyminen. Jotta se onnistuisi, ohjaajan tulisi tuoda esille kehityskohteet sekä antaa mahdollisuus niiden parantamiseen. Jos ohjaaja ei seuraa tekemistä, anna palautetta, ei kysele eikä kerro milloin harjoittelija toimii oikein ja milloin väärin, estää hän harjoittelijaa oppimista. Ohjaajan rooli oli osalta ohjaajista kadoksissa, jolloin ohjaaja ei tuntunut ohjaajalta vaan enemmänkin partiokavereilta. Tällöin harjoittelija oli joutunut ottamaan omasta oppimisestaan suurempaa vastuuta ja yrittänyt parhaansa mukaan oppia työnteon lomassa.

*”...mulla oli aika semmonen ehkä vähän flegmaattinenki se mun alkuohjaaja et jos mä niiku saatoin jopa kysyy siltä jotain et mitäs tehään ni sen vastaus oli et katotaan sit perillä ja ei sitä sit hirveesti kateltu ikinä” V8*

*”Mun ohjaajien kohalla on vähän väärä termi et ne oli vaan vähän niiku niitä partiokaveria sitten mä niiku vähän niiku revin irti siitä mitä sain et ne ei ollu niiku semmosia tiäksä niiku kovin konkreettisia ohjaajia.” V8*

### **Arvioinnin ja palautteen kehityskohteet**

Analyysissä kävi ilmi, että lähes kaikki haastateltavat jäivät kaipaamaan lisää palautetta. Ilman palautetta jääneet haastateltavat kokivat, etteivät olleet saaneet tietoonsa onnistumistaan tai epäonnistumistaan ennen arviointipaperin saamista. Tietämättömyys omasta onnistumisesta esti kehittymistä harjoittelun aikana.

*”... ois ollu kiva tietää sillo jo...varsinki negatiivisiin asioihin et ois sillo jo voinu niiku vaikuttaa asioihin että et osa oli vähän...semmosta et vähän tuli yllätyksenä mutta kyllä mää sitte tai sillai niiku tajusin et miks ne asiat on olemasa.” V5*

Haastateltavat olivat joutuneet olemaan itse aktiivisia palautteen saamisessa sekä kyselemään ohjaajalta omasta kehityksestään sekä ongelmakohdistaan. Positiivinen palaute koettiin kivaksi, mutta eniten kaivattiin rakentavaa palautetta niin suullisesti kuin kirjallisesti. Tällöin opiskelija saisi selville omat kehityskohteensa paremmin ja mahdollisuuden oppia sekä kehittyä palautteesta ja arvioinnista.

*”...eihän siinä hirveesti negatiivista palautetta ollu ja se jos sitä negatiivista olis ni se tavallaan muokkkais sitten omia toimintatapoja...” V3*

*”...pitäis nimenomaan just olla sitä palautetta saada sen takia et sie tiität niiku missä siulla on kehityttävää koska jos sie vaan teet sitä työtä niiku sulla nuo aattelee vaan no ei tuo tajua tuota jos sitä ei sanota sulle niin ethän sie voi niiku ittees parantaa ei se oo reiluu niiku kummallekkaan että no tuolle annetaanki huonot arvioinnit tuo ei älyä tuota ja ei tee koska eihän siulle anneta es mahollisuutta parantaa...” V4*

Tulokset osoittavat palautteen antamisen vaikeuden. Vaikka negatiivista palautetta toivottiin, ei pelkkä negatiivinen palaute riitä. Erityisesti harjoittelusta ja työn tekemisestä epävarma haastateltava oli kokenut palautekokemukset hankaliksi ja ne olivat lisänneet työskentelyn epävarmuutta entisestään.

*”...ni se aina tuntuu et se vaan se huomautellaan niistä asioista mitä et osaa.” V4*

*”Et sitä ei saa sitä positiivista palautetta ni tuntuu että tai niiku jännittää sitä työntekoa valmiiksi et osaanko mie sanoa jotain asiat oikealla tavalla et ei niiku se menee ihan semmoseks tuntuu että koko ajan niiku miettii päässä et osaanko mie niiku ihmisten kaa enää es keskustella että tulee heti palautetta et sie et voi noin sanoa tai sitten just että...” V4*

Analyysin mukaan arviointia ei kaikissa tapauksissa koettu oikeudelliseksi ja haastateltavat olivat uskaltaneet kyseenalaistaa saamaansa palautetta sekä olla eri mieltä ohjaajan kanssa. Erityisen tehokasta analyysin perusteella olisi suullinen arviointi, mutta sekään ei ole ongelmaton. Se vaatii ohjaajalta arviointitaitoa ja rohkeutta sanoa asiat ääneen. Siksi esimerkiksi loppuarvioinnin tueksi olisi hyvä ottaa esimies, jolloin harjoittelija saisi toiminnaan useamman mielipiteen ja ohjaaja tuen arvioimistilanteeseen. Arviointitilanteessa ohjaajien tulisi muistaa, etteivät he arvostele valmiita poliiseja vaan poliisiopiskelijoita. Tällöin arvioinnin huomio tulisi olla opiskelijan sen hetkisessä osaamisessa sekä valmiuksissa poliisin työhön.

*”...arviointit on semmosia että no hyvin meni ja läpsy olkapäälle koska se face to face annettava arviointi hankala ihmisen tehdä koska joskus pitää olla ikävä...” V6*

Tulosten mukaan yksi arviointia helpottava tai vaikeuttava tekijä on henkilökemia. Osa haastateltavista oli selkeästi sitä mieltä, että ohjaajan ja ohjattavan henkilökemiat vaikut-

tavat sekä palautteeseen että arviointiin. Henkilökemioiden vaikutusta ei nähty ongelmallisena, haastateltavien mielestä henkilökemiat saavat vaikuttaa lopputulokseen, sillä toimeen tuleminen on tärkeä osa poliisin ammattia.

*”Ja eri ihmiset pitää eri ihmisistä jos sanotaan suoraan. Jonkunlainen jos tietynlainen harjoittelija ei välttämättä oo toisen ohjaajan silmissä niin hyvä tyyppi mutta toisen ohjaajan silmissä se on aivan loistava tyyppi. Että henkilökemiathan siinä vaikuttaa tosi paljon.” V1*

Kuten aikaisemmin mainittiin, analyysin perusteella laadullista arviointia arvostettiin numeerista enemmän. Arvioinnin kehitysehdotuksena nousi esille laadullisen arvioinnin pilkkominen osiin siten, että jokaiselta harjoittelun osa-alueelta tulisi erillinen sanallinen arviointi. Määrällinen näyttäytyi analyysissä osaltaan turhana ja ristiriitaisena, koska arviointikysymykset koettiin tulkinnanvaraisiksi ja numeroille ei saanut perusteluja. Määrällistä arviointia toivottiin kehitettävän kokonaisvaltaisempaan suuntaan.

*”Ois kiva saada oikeesti perusteluja joilleki numeroille et mistä tää on tullu.” V9*

*”...ja on siit tehty tiiätkö joku semmonen et otettu kaikki neljä sanallista arviointia ja tehty ikäänku yks sanallinen arviointi. mikä ei mun mielestä sit oo taas kovin hyvä koska sää oot kuitenkin tehny neljää eri asiaa missä sä oot varmaan ollu eri tavalla hyvä tai huono...” V8*

Analyysin perusteella oleellista on, että ohjaus ja arviointi näyttäytyvät harjoittelijalle yhdenmukaisena. Jos haastateltava oli kokenut, ettei ohjaaja ollut antanut hänelle mahdollisuutta kehittää omia heikkouksiaan harjoittelun aikana tai tuonut esille kehityskohteita, oli negatiivinen arviointi epäreilu.

*”Et niistä ois ollu kiva niiku et ois ollu kiva tietää sillo jo et mitä ois silloin jo voinu sit varsinki negatiivisiin asioihin.” V5*



*”...ja sit mun mielestä jos voi vielä palata niiku niihin ohjaajiin niin mun mielestä sen pitäis niiku olla aika selkees synkissä niiku sen arvioimisen kanssa että miten ne ohjaajatki on sit niiku pyrkiny ohjaamaan kautta kehittämään sua...” V8*

Yksi keino kehittää arviointia parempaan suuntaan on arviointikeskustelun liittäminen harjoittelun loppuun. Ainoastaan muutamalla haastateltavista oli ollut harjoittelun päätteeksi arviointikeskustelu tai mahdollisuus kysyä omille arvosanoilleen perusteluita. Tällöin keskustelu oli järjestetty ohjaajan aloitteesta. Tulosten perusteella vuoropuheisessa arviointikeskustelussa tulisi olla mukana ohjaaja ja opiskelija, mahdollisesti myös opettaja. Virallisen arviointikeskustelun lisäksi haastateltavat arvostivat epävirallisia keskusteluita, joita käytiin niin työn ohella partioautossa ja tutkinnan ympäristössä kuin vapaa-ajalla saunanlauteilla.

*”ja just että semmonen pitäis ihan ehottomasti olla niiku muuallaki tuolla nuissa arviointikeskustelut” V4*

*”Siitä niiku et mitä pitää kehittää, mikä on menny hyvin ja niin päin pois. Aavaa paljon silmiä. (suullinen arviointi)” V6*

Jotta ohjattu harjoittelu onnistuu, kaipaa harjoittelu tavoitteita ja arviointi perusteluja. Analyysin mukaan keskustelua ohjaajan ja ohjattavan välillä tulisi tapahtua ennen harjoittelua, jotta harjoittelijalla olisi mahdollista tiedostaa harjoittelun tavoitteet. Harjoittelun lopussa olevan arviointikeskustelun avulla päätettäisiin yhteistyö sekä kerrattaisiin, onko alussa asetettuihin tavoitteisiin päästy. Keskustelu mahdollistaisi ohjaajan ja harjoittelijan käsityksien vertailun harjoittelun etenemisestä sekä onnistumisesta ja samalla opiskelijalla olisi mahdollisuus oikaista mahdolliset väärinkäsitykset.

*”Kyl se kannattais ja varsinkin sillon jos arvioitsija ja arvioitava on erimieltä asioista pitäis ehottomasti puhua läpi.” V6*

*”...mun mielestä se on niiku tosi hyvä tapa niiku tavallaan niiku päättää niiku se semmonen lyhyehkö yhteinen taival siinä että kerrotaan miten on menny...” V8*

Itsearvioinnin lisäämisellä saataisiin haastateltavien mukaan esille harjoittelijan näkemys itsestä ja harjoittelusta, jolloin olisi mahdollista nähdä kohtaavatko ohjaajan ja ohjattavan näkemykset. Käyttöön ehdotettiin itsearviointilappua, jonka täyttäisi sekä ohjattava että ohjaaja.

*”...näkis vähän sitä miten se harjoittelija ite suhtautuu siihen tai että mitä tavallaan ohjaajan näkee ja mit mitä ite on mieltä (itsearviointi).” V7*

Kaikki haastateltavat eivät kannattaneet ajatusta itsearvioinnin liittamisestä arviointiin. He olivat päässeet keskustelemaan asioista tarpeeksi harjoittelun aikana ja uskoivat, että ulkopuoliset näkevät oman kehityksen itseä paremmin. Tällöin toivomuksena oli, ettei itsearviointi vaikuttaisi lopulliseen arviointiin.

*”Ei mitään itsearviointii mut kyl siis mä oon sitä mieltä et toi niiku arviointikeskustelu ja se et sä keskustele sen ohjaajan kanssa ylipäätään siitä harjoittelusta ja se kertoo...” V9*

#### **7.4 ANALYYSIN TULOSTEN YHTEENVETO**

Analyysi koostuu ohjatun työharjoittelun kokemisen sekä ohjauksen ja arvioinnin ympärille. Tutkimuksen alakysymyksiin löytyivät vastaukset yläluokkien avulla nostamalla niistä oleelliset seikat esille.

Analyysin mukaan ohjattu työharjoittelu on tärkeä osa poliisin koulutusta. Pitkä työharjoittelujakso näyttäytyi positiivisena kaikissa haastatteluissa ja oli oleellinen tekijä poliisiopiskelijan ammatillisessa kasvussa. Työssäoppimisen, ohjauksen ja arvioinnin avulla poliisiopiskelija pääsi näkemään työn todellisuutta sekä vertaamaan käsityksiä itsestään ohjaajan antaman palautteen ja arvioinnin avulla.

Aineiston analyysistä nousee esille vastaajien heterogeenisyys, sillä työharjoittelun, ohjauksen ja arvioinnin kokeminen oli analyysissä hyvin yksilöllistä. Osa haastateltavista koki, että poliisin ammatti-identiteetti oli muotoutunut jo aiemmassa ammatissa ja toiset vasta rakensivat ammatti-identiteettiään harjoittelun pohjalta. Ammatti-identiteetin kehittymisen kokemukseen vaikuttivat erityisesti työharjoittelun henkilökohtaiset lähtökohdat kuten ikä, työ- ja elämäkokemus sekä aiemmat opinnot.

Ohjatun työharjoittelun toimivuuden kokemiseen vaikuttivat erityisesti työyhteisö, harjoittelijoiden vastaanotto sekä ohjaajan ja ohjattavan suhde. Ammatillisen kasvun kannalta merkityksellinen rooli oli opiskelijan ohjaajalla. Ohjaajan on kyettävä ohjaamaan opiskelijaa, antamaan rakentavaa palautetta sekä arvioimaan opiskelija, jotta opiskelijan ammatillinen kasvu mahdollistuisi. Tällä hetkellä ohjatun työharjoittelun ohjauksen, palautteen ja arvioinnin taso ja määrä vaihtelevat. Tulevaisuudessa Poliisiammattikorkeakoulun haasteena on ohjatun harjoittelun tasapuolistaminen. Analyysistä nousevia keinoja siihen ovat muun muassa ohjaajien kouluttaminen, opettajien ja työharjoittelun yhteistyön lisääminen, itsearvioinnin liittäminen arviointiin sekä arvioinnin kehittäminen yhä enemmän laadulliseen suuntaan.

## 8 POLIISIOPISKELIJAN AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTYMINEN

Poliisin peruskoulutuksen opinto-oppaan (2013–2014, 112) mukaan ohjatun työharjoittelun tavoitteena on sisäistää poliisin ammatti-identiteetti sekä sosiaalistua poliisin ammattiin. Lisäksi ohjatun työharjoittelun jälkeen opiskelijalta odotetaan tiettyjä yleisiä ja ammatillisia työelämävalmiuksia. (Mt., 112). Tämä tutkimus toteutettiin opiskelijanäkökulmasta ja siinä tutkitaan miten opiskelijat kokevat ohjatun työharjoittelun ammatti-identiteetin kehittäjänä.

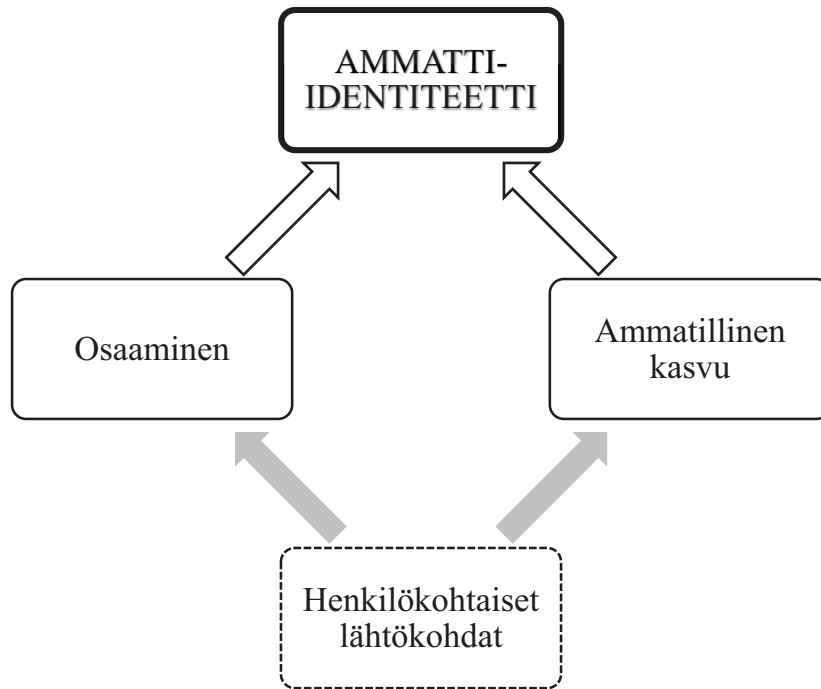
Jotta työssä oppimista voidaan kehittää eteenpäin, on toimintaympäristön työkäytäntöjä sekä harjoittelijan tavoitteita ja toiveita itsensä kehittämässä ja oppimisessa analysoitava. (Collin 2009, 214). Poliisiammattikorkeakoulun koulutusuudistuksen myötä työharjoittelun rakenne on muuttunut ja tämän tutkimuksen avulla ohjattua työharjoittelua on mahdollista kehittää yhä eteenpäin. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu tutkimuksen kannalta oleellisimmista teemoista eli ammatillisen identiteetin kehittymisestä, työssä oppimisesta sekä työssä oppimisen ohjauksesta ja arvioinnista.

Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset vastaamalla pääongelmaan: Miten ohjattu työharjoittelu tukee poliisiopiskelijan ammatti-identiteetin rakentumista? Aineiston analyysissä yhdistävien luokkien pohjalta muodostui kolme kategoriaa ja neljä yhdistävää luokkaa, joista tutkimuksen tulos rakentuu. Kategoriat ovat *ammatti-identiteetti* ja *osaaminen* sekä ydinkategoria *ammatillinen kasvu*. Yhdistävät luokat ovat *työssäoppiminen*, *osaamisen arviointi*, *ammatillinen kehittyminen* ja *oppimisen ohjaus*. (Taulukko 11.)

Taulukko 11. Yhdistävät luokat ja kategoriat

Yhdistävä luokka	Kategoria	Ydinkategoria
Työssäoppiminen	OSAAMINEN	AMMATTI-IDENTI- TEETTI
Osaamisen arviointi		
Ammatillinen kehittyminen	AMMATILLINEN KASVU	
Oppimisen ohjaus		

Poliisiammattikorkeakoulun opetussuunnitelma korostaa opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä ohjatussa työharjoittelussa. Tulosten mukaan ohjattu työharjoittelu kehittää poliisiopiskelijan ammatillista identiteettiä vaihtelevasti. Erityisesti ammatillisen identiteetin kehittymisen kokemiseen vaikutti opiskelijan henkilöhistoria. Mitä vähemmän haastateltavalla oli ikää, aiempia opintoja, työvuosia ja elämäkokemusta, sitä enemmän ohjattu työharjoittelu vaikutti ammatilliseen kasvuun. Erityisesti haastateltavat, jotka olivat toimineet poliisin kaltaisissa ammateissa kuten vartijana, kokivat olevansa ammatilliselta identiteetiltään valmiimpia. Voidaan todeta, että ammatti-identiteetin rakentuminen ohjatussa työharjoittelussa on yksilöllinen prosessi, johon vaikuttavat työharjoittelussa kehittyvä osaaminen ja ammatillinen kasvu sekä opiskelijan henkilökohtaiset lähtökohdat. (Kuvio 3.)



*Kuvio 3. Poliisiopiskelijan ammatti-identiteetin rakentuminen ohjatussa työharjoittelussa*

Collinin (2009, 213) mukaan työssä oppiminen pohjautuu vahvasti yksilölliseen kokemukseen. Harjoittelupaikoilla tulisikin olla sellainen ohjausjärjestelmä, joka pystyy ottamaan huomioon työharjoittelijan kokemusmaailman sekä henkilökohtaiset oppimistavoitteet. (Mt., 213–214.) Myös muut tutkijat näkevät ammatillisen identiteetin rakentuvan yksilöllisesti.

Vanttajan ja Järvisen (2006, 27) mukaan identiteetti on elämänmittainen oppimisprosessi, joka muodostuu vuorovaikutuksessa identiteettiä tukevien oppimisympäristöjen kanssa. Teorian perusteella ammatillisen identiteetin rakentuminen nähdään hyvin yksilöllisenä prosessina. Eteläpelto (2009, 90) kuvailee ammatillista identiteettiä ihmisen ja työn välisenä suhteena. Ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö yhdistyvät ammatillisessa identiteetissä. Sen lisäksi se kietoo yhteen yksilön rakentamat merkitykset ja käsitykset työn asemasta elämässä, työhön liittyvät arvot ja eettiset sitoumukset. Se rakentuu oman henkilöhistorian perusteella liittäen mukaan työhön liittyvät tulevaisuuden odotukset. (Mt., 90.) Wallinin (2007, 2) mukaan ammatillinen identiteetti rakentuu sosiaalisessa kontekstissa, kulttuurissa ja vuorovaikutuksessa sekä persoo-

nallisen ja sosiaalisen suhteessa. Laine (2004, 5) näkee ammatillisen identiteetin rakentuvan yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä keskustelussa. Rätty (1987, 128) puolestaan pitää ammatillisen identiteetin muodostumista yksilöllisenä asiana, jossa korostuu subjektiivinen käsitys ammatista sekä yksilön elämäntilanne.

### **Ammatti-identiteetti ja osaaminen**

*Taulukko 12. Osaaminen*

Työssäoppiminen	<i>OSAAMINEN</i>
Osaamisen arviointi	

Kategoria Osaaminen sisältää työharjoittelun yleiset vahvuudet ja heikkoudet eli ohjatun työharjoittelun toimivat ja korjattavat sisällöt. Aineisto esittää pitkän työharjoittelun poliisikoulutuksen vahvuutena ja oleellisena osana poliisiopiskelijan ammatillisen identiteetin kehitystä. Työharjoittelu oli tämän hetkisen opiskelu-uran tärkein kokemus ja opiskelijat kehittivät harjoittelussa. Erityisesti teorian ja käytännön yhdistyminen koettiin hyödyllisenä.

Opiskelijat erottelevat usein koulussa tapahtuvan opiskelun sekä työssä oppimisen erillisinä oppimisympäristöinä. Näistä kahdesta työssä oppiminen on todellisempaa oppimista, koska työssä pääsee näkemään aitoja ongelmanratkaisutilanteita sekä käsittelemään niitä. Opiskelijoille on tärkeää päästä yhdistämään koulusta saatu muodollinen tieto työstä saatavaan käytännön oppiin. (Collin 2009, 215.) Myös Honkosen (2000, 82) tulosten mukaan opiskelijat ovat erityisen tyytyväisiä työhön tutustumiseen ja harjoittelulla on poikkeuksellisen suuri merkitys poliisiksi kasvamisen prosessissa. Opiskelijat ovat tyytyväisiä harjoittelussa tapahtuvaan itsenäistymiseen ja kokevat, että harjoittelu laajentaa merkittävästi heidän kykyä toimia poliisin roolissa ja tehtävissä. (Mt., 86).

Vesterisen (2002, 23) mukaan asiantuntijaksi kasvaminen vaatii vahvaa teoreettista tietopohjaa sekä informaalista oppimista. Pelkkä formaali koulutus ei synnytä ammatillista osaamista, sillä se ei yksinään riitä vastaamaan ammatti- ja asiantuntijatiedon muuttuvaan tarpeeseen. Hänen tuloksensa osoittavat, että selkeät tavoitteet, oppimisen tukeminen ja

ohjaus, oman osaamisen soveltaminen ja luottamuksen ja turvallisuuden osoittaminen harjoittelussa auttavat opiskelijan ammatti-identiteetin vahvistumisessa. (Mt., 194.) Poikelan ja Järvisen (2009, 178) mielestä tiedon jakaminen ei riitä osaamista tuottavan tiedon perustaksi. Jotta oppimisprosessi onnistuisi, tarvitaan monipuolinen tieto- ja oppimisympäristö sekä siinä toimivien ihmisten tuki. (Mt., 178).

Poliisiammattikorkeakoulun pedagogisen strategian mukaan arvioinnin ytimessä ovat ammatilliset osaamistavoitteet ja työelämän kehittäminen. Arviointiperusteiden- ja kriteereiden selkeyteen ja opiskelijan tietoisuuteen niistä panostetaan. (Opinto-opas 2013–2014, 4.) Tulokset osoittavat, että yksi ammatillista identiteettiä kehittävä tekijä on hyvin tehty arviointi. Erityisesti laadullinen arviointi oli merkittävä tekijä opiskelijan ammatillisessa kehittämisessä, sillä sen avulla opiskelijalla oli mahdollista nähdä omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa. Arviointia, josta opiskelija tunnisti itsensä sekä joka oli yksilöllistä, oikeudenmukaista, perusteltua ja mahdollisimman pilkottua, arvostettiin.

Stenströmin (2008, 188) mukaan käytännön osaamisen arvioinnissa keskiössä tulisi olla työelämän edellyttämä ammattitaito ja arvioinnin pitäisi olla osa oppimista. Työssä oppimisessa arvioinnin tulisi keskittyä laadulliseen arviointiin, kiinnittäen huomiota opiskelijan oppimisprosessiin, oppimistuloksiin sekä muutoksiin opiskelijan tiedoissa ja taidoissa (Mt., 190). Poikela ja Järvinen (2007, 12, 14) kirjoittavat, että kriteeripohjainen arviointi toimii hyvin työssä oppimisen arvioinnin pohjana, sillä osaamista erittelevät kriteerit tuottavat sellaista arviointitietoa, joka auttaa opiskelijaa huomaamaan vahvuutensa ja kehittämiskohteensa. Vesterisen (2002, 200) tulokset toteavat, että koska harjoittelussa on kyse ymmärtämisestä, käytännössä osaamisesta ja kyvystä käyttää osaamistaan olisi arviointi toteutettava suhteessa opiskelijaan itseensä eli opiskelijan aikaisempaan osaamiseen ja oppijana toimimiseen.

Tulokset osoittavat palautteen olevan arvioinnin lisäksi yksi poliisiopiskelijan ammatti-identiteettiä kehittävä tekijä. Palautteen saaminen ei ohjatussa työharjoittelussa ole kuitenkaan ongelmaton, sillä useimmat opiskelijat kokivat saavansa sitä liian vähän. Toiseksi pelkkä positiivinen palaute koettiin merkityksettömäksi. Erityistä huomiota tu-



lisikin kiinnittää palautteen määrään ja laatuun. Palautteesta on päävastuussa työharjoittelun ohjaaja ja tulevaisuudessa ohjaajien palautteen- ja arvioinninantotaitoihin tulisi panostaa.

Poliisiammattikorkeakoulussa palautteessa pyritään tukemaan opiskelijan oppimisprosessia rakentavan, kannattavan ja korjaavan palautteen keinoin (Opinto-opas 2013–2014, 4). Mykrä (2007, 15) toteaa palautteen antamisen olevan yksi ohjaajan yksi keskeisimmistä tehtävistä, koska palautteen avulla opiskelijalla on mahdollisuus peilata omaa toimintaansa sekä pohtia toimintansa merkityksiä, syitä ja seurauksia. Ruohotien (2002, 62) mukaan palaute on edellytys omalle kasvulle ja kehitykselle. Se helpottaa oppimista, lisää motivaatiota, auttaa tunnistamaan virheitä sekä lisää itsetuntemusta. Palautteen teho riippuu muun muassa sen selkeydestä, spesifiydestä sekä puolueettomuudesta. Olisi tärkeää, että palautetta tulisi monista eri lähteistä. (Mt., 62–63.) Vesterinen (2002, 200) kuvailee toimivaa palautetta työharjoittelujaksolla kannustavaksi, rohkaisevaksi ja ohjaavaksi. Yksilöä tulisi rohkaista yksilölliseen oppimiseen, kokeiluun ja aktiiviseen toimintaan.

Opiskelijan ammatillisen kehittymisen mahdollistumiseen ja osaamisen arviointiin liittyy keskeisesti itsearviointi, joka tulosten perusteella tulisi liittää ohjattuun työharjoitteluun tiiviimmin. Myös Honkonen (2000, 86) on esittänyt itsearvioinnin työharjoittelun kehittämisen haasteena. Hänen tutkimuksessaan opiskelijoilta näytti puuttuvan välineitä omien suoritustensa ja oman oppimisensa arviointiin. Kuitenkin oman toiminnan ja oppimisen arviointi on itsenäiselle oppijalle välttämätön vaatimus, koska vain oppimisen itsearvioinnin pohjalta pystyy suuntaamaan tulevan tiedon hankintaa ja taitojen oppimista. (Mt., 85–86.)

Ruohotien (2008, 120) mukaan itseohjautuvuuteen ja itsereflektioon valmentaminen ja rohkaiseminen on koulutusprosessin keskeinen haaste. Syvälinen itsereflektio käsittelee oppijan henkilökohtaisia uskomuksia ja oletuksia, arvoja ja identiteettiä. Yhdistämällä suorituksen ja itsereflektion oppija saa käsityksen siitä, mitä osaa tehdä eri ympäristöissä ja miten voi parantaa suoritustaan. Itsearvioinnin, reflektiivisen oppimisen ja roolisuorituksen mallintamisen avulla opiskelijan itsearviointitaidot kehittyvät. Tällöin opiskeli-

jalla on mahdollisuus kontrolloida oppimistaan, hän oppii arvostamaan toisten näkökantoja ja ymmärtää niiden merkityksen oman oppimisen kannalta. Itsereflektion myötä lisääntyy luottamus omiin kykyihin sekä mahdollisuuden asennoitua myönteisesti uusiin haasteisiin. Lisäksi oppijan tunteet siitä, kuka hän on ja millaiseksi hänen pitää tulla kehittyvät. (Mt., 118–119.) Mykrä (2007, 38) kirjoittaa, että yksisuuntainen arviointi saa harvoin aikaan muutosta opiskelijan toiminnassa. Itsearviointin ja ulkopuolisen antaman arvioinnin avulla opiskelijan käsitys omasta toiminnastaan suhteutuu toisten näkemyksiin, jolloin opiskelijan käsitys itsestään realisoituu ja laajentuu (Mt., 38).

### **Ammatti-identiteetti ja ammatillinen kasvu**

*Taulukko 13. Ammatillinen kasvu*

Ammatillinen kehittyminen	<i>AMMATILLINEN KASVU</i>
Oppimisen ohjaus	

Ammatillinen kasvu on prosessi ja jatkuvaa osaamisen kehittymistä. Sitä ohjaavat monet tekijät, kuten minän muodostuminen, työelämän vaatimukset, reflektio, tunteet, ohjaus ja palaute. (Ruohotie 2002, 49, 57; Wallin 2007, 1.) Tutkimuksen tulosten mukaan poliisiopiskelijan ammatillista kasvua tukevat opiskelijan ammatillinen kehittyminen sekä oppimisen ohjaus.

Poliisiopiskelijan ammatillinen kehittyminen perustuu erityisesti työharjoittelussa tapahtuvaan kokemukselliseen oppimiseen ja oman toiminnan reflektointiin. Työssäoppiminen tapahtuu muun muassa mallintamalla toimintatapoja omalta ohjaajalta ja refleктоimalla niitä. Työn tekemisen myötä poliisiopiskelijan itsevarmuus poliisina kasvaa ja hänen on helpompi sisäistää poliisin ammattirooli.

Kokemuksellinen oppiminen on sykleinä etenevää, jatkuvasti kehittyvää ja syvenevää oppimista. Siinä oppimisprosessin lähtökohta sekä lopputulos on kokemus ja oppimiseen liittyy voimakkaasti reflektiivisyys. Poikelan ja Järvisen (2009, 180–181) mukaan ilman reflektiota ei ole oppimista. Tämä ajatus koskee myös taidon oppimista, jossa toiminnan aikainen että jälkeinen reflektointi on osa ammattilaiseksi kehittymistä. (Mt., 180–181).

Vesterisen (2002, 195) tutkimuksen perusteella opiskelijat eivät pysty oppimaan reflektiivisen taitojen harjoittelujakson aikana. Oppimaan oppimisen taidot tulisi oppia ennen harjoittelujaksoa. Reflektiivistä oppimista voidaan edistää esimerkiksi opetusmenetelmillä joissa annetaan tilaa reflektiolle, itsenäiselle ajattelulle, keskustelulle ja vaihtoehtojen pohdinnalle. Tällaisia tehtäviä ovat muun muassa oppimispäiväkirjat, oppimistehtävät ja työpaikan sosiaaliset vuorovaikutustilanteet. Harjoittelussa reflektiota kehittävät kehityskeskustelut, itsearviointi, harjoittelun välitapaamiset ja purkuseminaari. Erityisesti oman oppimisen ääneen kertominen saa opiskelijat tunnistamaan omaa osaamistaan. (Mt., 195–196.) Honkonen (2000, 85) pohtii poliisiopiskelijan reflektiivisyyttä tutkimuksessaan. Hän tuo ilmi kysymyksen siitä, onko peruspoliisin työ sellaista asiantuntijan työtä, johon reflektiivisyyden vaatimus on tarpeen liittää, sillä hierarkkisissa työyhteisössä rivimiehiltä on perinteisesti kielletty ajattelu. (Honkonen 2000, 85.)

Toinen ammatillista kasvua kehittävä tekijä on oppimisen ohjaus. Tulosten perusteella hyvän ohjaajan ominaisuuksia ovat riittävä ammattitaito ja objektiivisuus. Merkittävää ohjauksessa on myös ohjaajan ohjaustapa sekä henkilökemian merkitys ohjaajan ja opiskelijan välillä. Tulokset osoittavat, että työharjoittelun ohjauksen taso vaihtelee. Tulevaisuudessa Poliisiammattikorkeakoulun tulee kiinnittää enemmän huomiota ohjaajien valintaan, ammattitaitoon ja koulutukseen. Vesterinen (2002, 104) toteaa, että ohjaajien koulutus on välttämätöntä. Koulutuksen avulla ohjaajat ymmärtävät ohjauksen ja harjoittelujakson sisällön merkityksellisyyden sekä oppivat käyttämään eri ohjausmenetelmiä. Lisäksi ohjaajan tulee ymmärtää kokemuksellisen ja konstruktivisen oppimisen käsityksiä ja opiskelijan kasvun tukemisen merkitys. (Mt., 104, 194–195.)

Työssäoppimisen ohjauksessa pääosassa ovat työharjoittelun ohjaajat. Lisäksi opettajilla sekä työharjoittelupaikkojen työntekijöillä on omat roolinsa ja vastuunsa. Tulosten mukaan opettajien tehtävä on tukea opiskelijaa harjoittelun aikana muun muassa kyselemällä kuulumisia sekä tarvittaessa auttaa ongelmatilanteiden ratkaisussa. Työyhteisön tehtävä on ottaa opiskelija avoimin mielin vastaan ja luoda turvallinen työympäristö oppia. Vastaanottavainen työyhteisö ja kollegiaalisuus tunne edesauttaa poliisiopiskelijan itsevarmuuden ja ammatti-identiteetin kehittämisessä.

Poliisin koulutusstrategian (2007) mukaan koulutuksen työelämävastaavuutta poliisikoulutuksessa pyritään kehittämään selkiyttämällä työssäoppimis- ja harjoittelujaksoja, määrittelemällä oppimistavoitteita, lisäämällä ohjausta sekä ajoittamalla ne oppimisen kannalta otollisesti. Vesterisen (2002, 195) tutkimustulokset osoittavat työpaikan ohjaajan sekä muun työyhteisön olevan avaintekijöitä oppimisympäristön suhteen, sillä heistä riippuu ohjaamiseen ja oppimiseen suhtautuminen, työympäristön vuorovaikutus sekä oppimisilmapiiri. Poikela & Järvinen (2009, 178) kirjoittavat, että oppimisprosessi tarvitsee ympärilleen monipuolisen tieto- ja oppimisympäristön sekä siinä toimivien ihmisten tuen.

Collin (2009, 215) toteaa, että työharjoittelu, jossa toimii työpaikkojen luonnollinen yhteisöllisyys, tarjoaa opiskelijoille tilanteita, joissa opiskelija voi oppia sosiaalisia taitoja ja saada kollegiaalista tukea. Vesterisen (2002) mukaan oppimisympäristön toimivuutta tehostaa, jos ohjaajien lisäksi muu työyhteisö tuntee harjoittelun tavoitteet ja menetelmät. Työyhteisön luoma konstruktivistinen oppimisympäristö ja tuki oppimiselle on yhtä tärkeää kuin ohjauksen laatu. Kun opiskelija pääsee tasavertaiseksi työyhteisön jäseneksi, saa hän paljon konkreettisia tietoja, taitoja ja malleja toimintatavoista sekä henkisen tuen harjoittelun ajalle. (Mt., 104, 194–195.)

## 9 POHDINTA

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jota analysoidaan teoriaohjaavan sisälönanalyysin keinoin hyödyntäen fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta on aiemmin arvioitu käsitteiden validiteetin (onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu) sekä reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) avulla. Näiden käsitteiden toimivuutta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kritisoitu erityisesti siitä, että käsitteet perustuvat olettamukseen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta. Validiteetin ja reliabiliteetin sijaan luotettavuutta olisi hyvä arvioida seuraavien käsitteiden kautta: uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus, varmuus, riippuvuus, vakiintuneisuus, vahvistettavuus ja vahvistuvuus. (Sarajärvi & Tuomi 2013, 136–139.)

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuinka ohjattu työharjoittelu tukee poliisiopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä. Samalla tavoitteena oli nostaa esille työharjoittelun vahvuuksia ja heikkouksia, jotta työharjoittelun kehittäminen olisi mahdollista. Tutkimustulosten analyysin osalta fenomenografinen ote toimi hyvin, sillä tavoitteena ei ollut tehdä yleistyksiä, vaan niin tapaustutkimusta kuin fenomenografiaa mukaillen nostaa esille yksityiskohtaista tietoa pienestä joukosta. Analyysissa on kuvailtu ilmiötä haastatteluvien näkemällä tavalla ja tuettu useiden haastatteluaineistosta otettujen lainausten avulla. Tutkimuksen luotettavuutta tukee tutkimusprosessin selkeä esittely. Tutkimuksen kulku on pyritty kuvaamaan raporttiin mahdollisimman kattavasti ja tarkasti. Lisäksi tutkimusprosessin vaiheita on esitelty sekä opponoitu pro gradu -seminaarissa ja käyty läpi Poliisiammattikorkeakoulun työntekijän, ylikomisario Jarmo Koiviston kanssa.

Aineiston analyysi vastaa tutkimusongelmiin, sillä analyysistä nousevat esille niin vahvuudet kuin ongelmakohdat, joissa Poliisiammattikorkeakoululla on ohjatun työharjoittelun osalta kehitettävää. Samalla analyysi osoittaa tekijät, jotka tukevat opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä. Tutkimuksen avulla Poliisiammattikorkeakoulun on mah-

dollista kehittää ohjattua työharjoittelua eteenpäin, yhä paremmin opiskelijan ammatillista kasvua tukevaksi. Poliisiammattikorkeakoulun ja ohjatun työharjoittelun spesifiyden vuoksi tutkimuksen tuloksista ei voi nähdä olevan merkittävää hyötyä muiden ammatitioppilaitosten tai korkeakoulujen työharjoitteluiden kehittämisessä.

Tutkimusaineistona on puolistrukturoitu haastattelu. Haastattelu on tiedonkeruumenettelmä, jossa ollaan suorassa kielellisessä vaikutuksessa tutkittavan kanssa ja sen etu on joustavuus aineistoa kerätessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 191). Olen tyytyväinen haastatteluun tutkimusmenetelmänä. Haastatteluja varten kokosin selkeät teemat ja tein kysymykset, joiden avulla edetä haastatteluissa. Haastattelurunko (Liite 2) oli kuitenkin joustava ja jos haastateltava koki kysymyksen vaikeaksi tai ei halunnut vastata kysymykseen, kysymys oli mahdollista siirtää myöhemmäksi tai poistaa haastattelusta. Samalla minulla oli haastattelijana mahdollisuus esittää tarpeen vaatiessa tarkentavia lisäkysymyksiä.

Menetelmänä haastattelu vaatii haastattelijalta taitoa sekä kokemusta, aloittelevan tutkijan haasteena on erityisesti aineiston keruu joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35). Tutkimushaastattelijana olin tilanteessa noviisi, en ollut aikaisemmin toiminut haastattelijana enkä haastateltavana. Haasteeksi muodostui tutkimuksen kannalta relevanttien lisäkysymysten esittäminen haastattelujen aikana. Kehityin haastattelijana haastattelujen edetessä ja selvää on, että haastatteluaineisto olisi tullut nykyistä laajempi ja kattavampi, jos minulla olisi ollut enemmän kokemusta haastattelijana toimimisesta.

Toiseksi haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltavat antavat sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 193). Tässä tutkimuksessa haasteena oli haastattelukysymysten henkilökohtaisuus sekä arkuus. Haastateltavat eivät olleet nähneet kysymyksiä ennen haastattelua, vaan tiesivät tutkimusaiheen ainoastaan saatekirjeen (Liite 1) pohjalta. Koska suurin osa kysymyksistä liittyi henkilökohtaiseen kehittymiseen, ohjaukseen ja arviointiin, vaati vastaaminen oman ja muiden toiminnan reflektointia. Haastattelujen aikana ilmeni selkeästi reflektoinnin ja vastaamisen haasta-

vuus, osa haastateltavista olisi tarvinnut enemmän aikaa miettiä ja muistella harjoittelutapahtumia. Jälkikäteen ajateltuna olisi ollut hyvä, jos vastaajat olisivat nähneet tutkimuskysymykset etukäteen ja näin ollen pystyneet valmistautumaan niihin paremmin. Haastateltavat myös varoivat jonkin verran puhettaan, vaikka haastateltaville oli varmistettu anonymiteetti niin saatekirjeessä että haastattelutilanteen alussa. Kannustuksesta huolimatta osa vastaajista yritti vastata kysymyksiin mahdollisimman korrektisti pohtien millaisia vastauksia minä tutkijana haluan.

Laadullisen tutkimuksen aineiston kokoa on vaikea määrittää. Eskolan ja Suorannan (1998, 63) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston määrä on pitkälle tutkimuskohtainen ja vastauksien määrän sanelee tutkimusaihe. Aineiston kattavuuden kannalta voi pohtia, olisiko haastateltavia pitänyt olla enemmän tai haastatteluaineiston rinnalla jokin toinen aineisto. Aloittelevan haastattelijan roolista huolimatta haastattelut onnistuivat hyvin ja yhdeksän haastattelun aineisto oli tämän pro gradu -tutkimuksen kannalta riittävän kattava. Useampi haastateltava olisi kasvattanut aineistoa määrältään suuremmaksi, mutta lisätiedon syntymisestä ei voi olla varma. Syy, minkä takia haastatteluaineiston laajentamista olisi voinut harkita, on kaikkien työharjoittelupaikkakuntien ottaminen mukaan tutkimukseen. Näin olisi saatu harjoittelupaikkojen vahvuudet ja kehityskohteet esille koko Suomen laajuisesti. Toisen aineiston rinnalle tuominen olisi tuottanut lisätietoa, mutta silloin myös tutkimusasetelma olisi muuttunut. Pro gradun laajuisessa tutkimuksessa pelkkä opiskelijoiden näkökulma on riittävä.

Tutkimus on teetetty yhteistyössä Poliisiammattikorkeakoulun kanssa. Sain koulun kautta tukea haastattelukysymysten muotoilussa, haastateltavien tavoittamisessa, haastattelupäivien järjestämisessä sekä lähdekirjallisuuden löytämisessä. Poliisiammattikorkeakoulun antama tuki työlle on ollut sopivaa, enkä tutkijana koe heidän vaikuttaneen tutkimukseen liikaa. Esimerkiksi tutkimusaiheen valitsemiseen ja tutkimuksen toteuttamiseen sain vapaat kädet.

Kipinän ja tiedollisen pohjan tutkimukselle antoi korkeakouluharjoitteluni Poliisiammattikorkeakoulun opiskelijapalveluissa. Harjoittelun aikana pääsin tutustumaan poliisin pe-

ruskoulutukseen muun muassa kirjoittaessani kehittämissuunnitelman opiskelijabarometrin pohjalta, opiskelijoiden kurssipalautteita analysoidessa sekä opiskelijarekrytoinnissa avustaessa. Selkeä käsitys poliisin perustutkinnon rakenteesta ja tavoitteista etukäteen helpotti tämän tutkimuksen toteuttamista. Samalla harjoittelukokemukseni opiskelijapalveluissa rikkoo hieman objektiivisuuttani tutkijana. Erityisesti jaksopalautteen käsittely ja analysoinnin kautta minulla oli ennakkokäsitys ohjatun työharjoittelun arvostuksesta opiskelijoiden keskuudessa.

Yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on, että tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Honkosen (2000) teettämän tutkimuksen kanssa. Samalla herää kysymys, onko työharjoittelu kehittynyt tarpeeksi näiden 15 vuoden aikana. Mahdollisia jatkotutkimuksia ajatellen työharjoittelua olisi hyvä tutkia lisää, erityisesti tässä tutkimuksissa nousseisiin ongelmakohhtiin eli ohjaukseen, palautteeseen, arviointiin ja itsearviointiin pureutuen. Erityisen mielenkiintoista olisi tutkia harjoittelua ohjaajien näkökulmasta pohtien, miten ohjaajat kokevat oman roolinsa sekä ammattitaitonsa työharjoittelun ohjaajina.



## LÄHTEET

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 113-160.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. Kasvatussosiologia. 2013. Jyväskylä: PS-kustannus.

Atjonen, P. 2007. Hyvä paha arviointi. Helsinki: Tammi. Saatavilla [www-muodossa: https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=33656978](http://www.muodossa.fi) (luettu 14.4.2015)

Benett, Y. 1999. The validity and reliability of assessment and self-assessments of work-based learning. Teoksessa P. Murphy (toim.) Learners, learning and assessment. Trowbridge, UK: Cromwell Press. 277-289.

Collin, K. 2009. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro Oy. 198-215.

Dewey, J. 1933. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process. Boston, Mass: Heath.

Dewey, J. 1938. Experience and Education. New York: Macmillan Publishing.

Eteläpelto, A. 2009. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro. 90-142.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino

Ellonen, E., Nurmi, L., Raivola, P., Vålitalo, T. & Vålitalo, U. 1997. Poliisityön psykologiaa. Helsinki: Edita Oy Ab.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäe. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura. 26-49.

Frisk, T. 2005. Työssäoppimisen käytäntöjä. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavilla www-muodossa: <http://www.educa-instituutti.fi/KOONTA2008-2012/assets/docs/Tyossaoppimisen-kaytantoja-2005.pdf> (luettu 26.11.2014)

Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 1-32.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Helakorpi, S. 2001. Osaamisen arviointi. Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 173-193.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Honkonen, R. 2000. Työssäoppiminen osana poliisin peruskoulutusta. Helsinki: Edita Oy Ab.

Huhtala, A. 2000. Työssäoppimisen filosofia John Dewey'n mukaan. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen. (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammatikasvatukselle. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 20-28.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Hänninen, S. 2008. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura. 191-217.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell Oy.

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Korander, T. 2004. Poliisikulttuuri. Poliisiammatin ja -tutkimuksen väline. Julkaisussa: *Oikeus*. 2004 (33) 1: 4-24.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Saatavilla <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1> (luettu 1.4.2015)

Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Helsinki University Press. 9-38.

Mezirow, J. (1991) Transforme Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Mykrä, T. 2007. Työpaikkaohjaaja oppimisen edistäjänä. Opiskelijan ohjaaminen ja arviointi työpaikalla. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Saatavilla [www-muodossa: http://www.educa-instituutti.fi/media/julkaisut/tyopaikkaohjaaja-oppimisen-edistajana.pdf](http://www.educa-instituutti.fi/media/julkaisut/tyopaikkaohjaaja-oppimisen-edistajana.pdf) (luettu 30.3.2015)

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nummenmaa, A-R. 1993. Ammatti-identiteetti ja sen kehittyminen. Julkaisussa: Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen. Helsinki: Opetushallitus. 31-46.

Opetushallitus. 2012. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano. Ammatillisena peruskoulutuksena ja näyttötutkintona. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/142550\\_Ammatillisten\\_perustutkintojen\\_perusteiden\\_toimeenpano.pdf](http://www.oph.fi/download/142550_Ammatillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano.pdf) (luettu 30.3.2015)

Ovaskainen, M. & Ritsilä, J. 2000. Työssäoppimisen tulevaisuuden haasteet. Työelämäosaamisen suuntaviivat -hankkeen loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö.

Piirainen, A. 2008. Pedagoginen ohjaus. Teoksessa A. Piirainen. (toim.) Ohjaus Learning by Developing –toimintamallissa. Saatavilla [www-muodossa: http://markkinointi.laurea.fi/julkaisut/a/a67.pdf](http://markkinointi.laurea.fi/julkaisut/a/a67.pdf) (luettu 25.11.2014)

Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67485/951-44-5238-0.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67485/951-44-5238-0.pdf?sequence=1) (luettu 28.10.2014)

Poikela, E. 2005a. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press. 9-17. Saatavilla [www-muodossa: https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95384/osaaminen\\_ja\\_kokemus\\_2005.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95384/osaaminen_ja_kokemus_2005.pdf?sequence=1)

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press. 21-41. Saatavilla [www-muodossa: https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95384/osaaminen\\_ja\\_kokemus\\_2005.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95384/osaaminen_ja_kokemus_2005.pdf?sequence=1)

Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press. 56-82.

Poikela, E. & Järvinen, A. 2009. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOYpro. Oy. 178-197.

Poikela, E. & Poikela, S. 2014. Ongelmaperustainen aikuisopiskelu – tarinankerronta osana oppivaa matkailua. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) Aikuisten kasvu ja aktiivointi. Suomalaisen aikuiskasvatuksen kentät ja kerrostumat (SAKKE). Tampere: Tampere University Press. 71-90.

Poikela, E. & Räkköläinen, M. 2006. 'Intelligent accountability' – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. 8, 2, 6-18

Poikela, E. & Vuorinen, H. 2008. Yliopisto-opiskelun laatu – arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Lapin yliopistokustannus. Tampere: Juvenes Print, 24-44. Saatavilla [www-muodossa: http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=ca9103c8-86c8-47e8-aece-4cbc851e324e](http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=ca9103c8-86c8-47e8-aece-4cbc851e324e) (luettu 6.4.2015)

Opinto-opas 2013–2014. Poliisin perustutkinto. 2013. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

Poliisinkoulutusstrategia 2007–2014. 2007. Poliisin ylijohdon julkaisusarja. Saatavilla [www-muodossa: http://www.poliisi.fi/intermin/biblio.nsf/1B468C56C6630E0DC225732300417AD6/\\$file/7-2007.pdf](http://www.poliisi.fi/intermin/biblio.nsf/1B468C56C6630E0DC225732300417AD6/$file/7-2007.pdf). (luettu 18.2.2015)

Poliisin perustutkintokoulutuksen valintaperusteet. 2012. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

Ruohotie, P. 2008. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura. 106-122.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Räkköläinen, M. 2008. Laatuvaatimuksen ja kriteerit näyttötoiminnan vertaisarvioinnissa. Teoksessa M. Räkköläinen & K. Stenvall. (toim.) Arvioi, opi ja kehity. Näyttötoiminnan laadunvarmennusta vertaisarvioinnilla. Helsinki: Edita Prima Oy. 21-31. Saatavilla [www-muodossa: http://www.opi.fi/download/46647\\_arvioi\\_opi\\_ja\\_kehity.pdf](http://www.opi.fi/download/46647_arvioi_opi_ja_kehity.pdf) (luettu 4.12.2014)

Räkköläinen, M. 2001. Työssäoppimisen ohjaus. Teoksessa M. Räkköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 104-135.

Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Juva: WSOY.

Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Juva: WSOY.



Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomisto, J. 1998. Arkipäivän oppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 30-58.

Töytäri, A. & Piirainen, A. 2014. Opiskelijoiden työelämäosaaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Julkaisussa: Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Ajankohtaista ammatikasvatuksesta. 1/2014.

Wallin, A. 2007. Teoreettisia näkökulmia ammatilliseen kasvuun. Saatavilla [www-muodossa:   
http://www.muodossa.com/tiedostot/20070424\\_TEOREETTISIA\\_N\\_K\\_KULMIA\\_AMMATILLISEEN\\_KASVUUN.pdf](http://www.muodossa.com/tiedostot/20070424_TEOREETTISIA_N_K_KULMIA_AMMATILLISEEN_KASVUUN.pdf) (luettu 19.2.2015)

Wallin, A. 2006. Suomi-neito Down Under –työyhteisöjen elämää Australiassa suomalaisesta naisnäkökulmasta. Johtamistaidon PD- ohjelman lopputyö. Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: PS-Kustannus. 27-42.

Vehviläinen, J. 2004. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Helsinki: Opetushallitus.

Vesterinen, M-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



Williams, M. & Bateman, A. 2003. Graded assessment in vocational education and training. An analysis of rational practice, drivers and areas for policy development. Leabrook, Australia: National Centre for Vocational Education Research. Saatavilla [www-](http://www.muodossa:file:///C:/Users/ipulkkin/Downloads/nr0008.pdf)muodossa: [file:///C:/Users/ipulkkin/Downloads/nr0008.pdf](http://www.muodossa:file:///C:/Users/ipulkkin/Downloads/nr0008.pdf) (luettu 22.3.2015)

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2008. Koulutusalojen työelämäpedagogiset käytännöt opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen perustana. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro. 97-117.

Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro. 97-117.

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. 2014. Kohti ammatillisen toimijuuden monikytkeistä vahvistamisohjelmaa. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen, A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!. Työsuojelurahaston loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 217-226.

## LIITE 1 SAATEKIRJE

Hei,

olen Inka Pulkkinen Lapin yliopistosta ja teen Pro Gradu tutkielman aiheesta: Poliisiopiskelijan ammatti-identiteetin kehittyminen ohjatussa työharjoittelussa. Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa siitä, millä tavoin käytännön harjoittelukokemukset ja niiden arviointi rakentavat poliisiopiskelijan ammatillista identiteettiä. Lisäksi tarkoituksena on selvittää millaisena poliisin työ näyttäytyy työharjoittelussa ja arvioinneissa sekä mitä ”poliisius” on harjoittelun näkökulmasta katsottuna. Gradussani on mukana hyödyntämisenäkökulma, sillä saatua tietoa pyritään hyödyntämään harjoittelukäytänteiden kehittämisessä. Osallistumalla tutkimukseen voit siis olla vaikuttamassa poliisikoulutuksen kehittämisessä. Jotta työharjoittelu, sen ohjaus ja arviointi voisi kehittyä opiskelijan ammatillista identiteettiä paremmin tukevaksi, tarvitaan tietoa siitä, miten opiskelijat itse kokevat koulutuksen.

Etsinkin tutkimukseeni vapaaehtoisia haastateltavia teidän opiskelijoiden joukosta. Haastattelut toteutetaan Poliisiammattikorkeakoululla viikolla 12 ja ne tulevat olemaan yksilöhaastatteluja, jossa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset. Haastattelu tulee kestämään noin tunnin ja antamasi tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi tule esille missään vaiheessa. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen haastatteluaineisto tullaan hävittämään.

Jos kiinnostuit haastatteluun osallistumisesta, ota yhteyttä minuun tai Jarmo Koivistoon. Vastaan mielelläni mahdollisiin lisäkysymyksiin.

KIITOS!

yst. terv.

Inka Pulkkinen

email: [ipulkk@ulapland.fi](mailto:ipulkk@ulapland.fi)

## LIITE 2 HAASTATTELURUNKO

### Taustatiedot:

1. Sukupuoli, ikä, koulutustausta
2. Miksi olet hakeutunut opiskelemaan poliisiksi?

### Oman ammatillisuuden kehittyminen ja soveltuminen poliisin tehtäviin

1. Millainen poliisi mielestäsi olet?
2. Millainen poliisi haluaisit olla?
3. Kuvaile vahvuuksiasi poliisina?
4. Kuvaile kehitystarpeitasi poliisina?
5. Mitkä tekijät ovat auttaneet sinua poliisin työn oppimisessa?
6. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet mielikuvaasi itsestäsi poliisina?
7. Onko sinulla ollut mahdollisuus koulutuksen aikana kertoa vahvuuksistasi/kehitystarpeistasi poliisina?

### Ohjattu työharjoittelu

8. Arvioi tähänastisia opintojasi Poliisiammattikorkeakoulussa. Millaisena olet kokenut a) teoriaopinnot b) työharjoittelun?
9. Miten muuttaisit poliisikoulutuksen opetussisältöjä tai -käytäntöjä tähänastisten kokemustesi perusteella?
10. Ovatko aiemmat teoriaopinnot olleet hyödynnettävissä ohjatussa työharjoittelussa? Miten?
11. Tapahtuiko harjoittelusi aikana jotain erityisen merkittäviä kokemuksia? a) Kerro positiivisen muisto harjoittelujaksolta? b) Kerro negatiivisin muisto harjoittelujaksolta?
12. Miten koet muuttuneesi poliisina harjoittelujakson aikana?
13. Millaisena koit työharjoittelun ohjauksen?
14. Vaikuttiko ohjaus käsitykseeni itsestäsi poliisina?
15. Oliko sinulla mahdollisuus kertoa työharjoittelun aikana omista vahvuuksistasi ja kehitystarpeistasi?
16. Miten työharjoittelua tulisi mielestäsi kehittää?

### Työharjoittelun arviointi

17. Millaisena koit työharjoittelun arvioinnin?
18. (Mitkä asiat jäivät päällimmäisenä mieleesi arvioinnista?)
19. Sisältyikö harjoitteluusi arviointikeskustelu? Kertoisitko siitä?
20. Jos ei, jäitkö kaipaamaan sellaista?
21. Millaisia ajatuksia arviointikeskustelu(t) sinussa herätti?
22. Tukiko harjoittelun arviointi oppimistasi? Miten?
23. Entä arviointikeskustelu?
24. Muuttiko arviointi ja/tai arviointikeskustelu käsitystä itsestäsi poliisina? Miten?
25. Oliko sinulla mahdollisuus kertoa arvioinnin aikana omista vahvuuksistasi ja kehitystarpeistasi?
26. Miten työharjoittelun arviointia tulisi mielestäsi kehittää?

**LIITE 3 AINEISTON ANALYYSI –TAULUKKO**

Yläluokka	Yhdistävä luokka	Kategoria	Ydinkategoria
Toimiva harjoittelu	Työssäoppiminen	OSAAMINEN	AMMATTI-IDENTITEETTI
Harjoittelun kehittäminen			
Työyhteisö oppimisen tukena			
Arviointi toimiva	Osaamisen arviointi		
Itsearviointi			
Laadullinen arviointi merkittävä			
Arvioinnin vahvuudet			
Laadullisen arvioinnin pilkkominen			
Määrällisen arvioinnin kehittäminen			
Laadulliseen arviointiin panostaminen			
Arviointi ammattitaidon kehittäjänä			
Palaute ammattitaidon kehittäjänä			
Opiskelijan aktiivisuus palautetilanteessa			
Kokemuksellinen oppiminen	Ammatillinen kehittyminen	AMMATILLINEN KASVU	
Osaamisen reflektointi			
Toimintamallit			
Ammatillinen kehittyminen			
Oman osaamisen kokeminen			
Poliisin rooliin kasvaminen			
Ohjaus ammatillisen kasvun tukena	Oppimisen ohjaus		
Ohjauksen ohjaava tehtävä			
Ohjauksen laatu			
Ohjaajan ammattitaito			
Ohjauksen kehittäminen			
Ohjauksen objektiivisuus			
Kriittisyys itseohjautuvuuden vaatimusta vastaan			